Die pädagogischen Theorien der französischen Revolution

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der hohen Philosophischen Fakultät
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Vorgelegt von

Käte Rauhut

aus Frankfurt/Oder

Halle (Saale) 1934

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Straße 14

Die pädagogischen Theorien der französischen Revolution

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der hohen Philosophischen Fakultät
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Vorgelegt von

Käte Rauhut

aus Frankfurt/Oder

Halle (Saale) 1934

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Straße 14

BIBLIOTHEEK
RIJKS
UNIV.
LEIDEN

Tag der mündlichen Prüfung: 26. Juli 1933
Referent: Prof. Dr. Menzer
Korreferent: Prof. Dr. Kaehler

Inhalt

Seite

Einleitung: Begründung und Forschungsstand des Themas und seine Quellen 1

I. Kapitel: Die Wurzeln der Revolutionspädagogik . 3

1. Die Philosophie und die allgemeinen Reformbestrebungen des Ancien Régime 3
2. Der Schulzustand in Frankreich an der Schwelle der Revolution 6
   a) Die höheren Schulen 6
   b) Die Volksschule 12

Ergebnis unseres ersten Kapitels 16

II. Kapitel: Die Pädagogik während der Revolutionsjahre 17

1. Die Periode der Konstituante (1789—Okt. 91) 17
   a) Allgemeines 17
   b) Die Nationalerziehung bei Don Ferlus 18
   c) Die Nationalerziehung bei Mirabeau 21
   d) Die Nationalerziehung bei Talleyrand 26
   e) Die Opposition aus der Praxis 32

2. Die Periode der Legislative (Okt. 91—Sept. 92) . . . 34
   a) Der Plan von Condorcet „über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichts“ 34
   b) Zusammenfassende Kritik an Condorcet 45
   c) Condorcets Einfluß auf andere pädagogische Theoretiker . 47
   d) Ergebnis der pädagogischen Problematik während der Konstituante und Legislative 48

3. Die erste Periode des Konvents bis zum Sturz Robespierres (Sept.92—Juli 94) 49
   a) Allgemeines 49
   b) Das 1. Schulgesetz von Chénier 51
   c) Das Gesetz von Lanthenas über die Organisation der Volksschulen; seine Aufnahme bei den Volksvertretern . . . 51
   d) Der allgemeine Unterrichtsplan und das Gesetzdekret von Romme 56
   e) Die öffentlichen Debatten über die Theorien von Romme . 58
   f) Der wachsende Einfluß Robespierres und das Schulgesetz von Lakanal 61
   g) Robespierres pädagogische Maßnahmen in dem „Plan der öffentlichen Nationalerziehung“ von Lepelletier und ihre Aufnahme im Konvent 63
   h) Rommes 2. Unterrichtsgesetz vom Okt. 1793 und das Gesetz seines Gegners Bouquier 74
   i) Praktische Schulwerke des Konvents vor dem Sturz der Radikalen 79

4. Die 2. Thermidorianische Periode des Konvents nach Robespierres Sturz (Juli 94—Okt. 1795) 81
   a) Allgemeines 81
   b) Der Kampf gegen den revolutionären „Vandalismus“ und neue kulturelle Gründungen 82
   c) Das Schulgesetz von Lakanal, Nov. 1794 und seine Aufnahme in der Regierung 84

Seite

d) Die neuen Zentralschulen 87
e) Erneuter politischer Machtkampf der Parteien und das neue Schulgesetz von Daunou (Okt. 1795) 88
f) Die Auflösung des Konvents und zusammenfassendes Urteil über sein pädagogisches Werk 92

5. Die Periode des Direktoriums (Okt. 1795—Nov. 99) . . . 93
a) Allgemeines 93
b) Die Eröffnung des Nationalinstituts und die Zentralschulen in Paris 94
c) Der Kampf zwischen Republikanern und Royalisten in der Regierung um pädagogische Maßnahmen 95
d) Der offizielle Regierungsbericht vom Präsidenten des Direktoriums 99
e) Die Situation der öffentlichen Erziehung am Schluß des Direktoriums 100

6. Die Periode des Konsulats (Nov. 1799—Mai 1804) . . . 101
a) Napoleons Stellung zu den pädagogischen Theorien der Revolutionsjahre und die neuen Schulgesetze (Chaptal, Fourcroy) 101
b) Napoleons eigenes pädagogisches Werk 103

III. Kapitel: Schluß der Untersuchung 104
a) Das Ergebnis der Revolutionstheorien für die Geschichte der Pädagogik 104
b) Möglichkeiten zur Typik einer Revolutionspädagogik . . 105

Anhang: Literaturverzeichnis 107
a) Quellensammlungen und Einzelquellen 107
b) Darstellungen und Einzeluntersuchungen 108

Einleitung.

Begründung und Forschungsstand des Themas und seine Quellen.

Die Epoche der französischen Revolution, sonst als Ausgangspunkt der modernen Zeit sehr beachtet, wird in deutschen Darstellungen der Geschichte der Pädagogik fast ganz übergangen. Aber auch in der französischen pädagogisch-historischen Literatur wird die Revolutionszeit nur in summarischen Ueberblicken abgetan. Joyau[1]) beklagt das gleiche Schicksal für die Philosophie dieser Zeit. Am günstigsten kommen Condorcet, Talleyrand und Mirabeau in der Beurteilung weg. Alle anderen Entwürfe sollen Utopien sein, die fast vergessen sind. So findet man bei Théry[2]) die Meinung, daß die französische Revolution für die Pädagogik ein „Nichts" sei, und man „das Leere nicht studiere", oder Allain[3]) nennt das Studium der pädagogischen Ideenwelt eine „undankbare Aufgabe". Die Darstellungen von klerikaler[3]) oder royalistischer Seite[4]) werden in ihrer Objektivität angefochten und das kurze Kapitel bei Frieden[5]) ist geradezu irreführend in seinen unbegründeten Ergebnissen. Dagegen finden wir in dem wissenschaftlich sehr anerkannten Werk Compayrés[6]) schon die Ansicht, daß „niemals eine Epoche aktiver und reicher war, niemals politische Versammlungen mehr Gedanken bewegt und mehr Versuche unternommen haben, um die Erziehung zu regeln". Ebenso beginnt M. Wolff[7]) seinen Aufsatz: „die Erziehung war ganz gewiß die vorherrschende und beharrlichste Beschäftigung der französischen Revolution". Die Quellenfülle scheint es zu bestätigen. Als Quellen liegen uns vor: Berichte, Projekte und Dekrete der Volksvertreter und -führer in den großen politischen Nationalversammlungen der Constituante, der Legislative, des Convents und des Direktoriums, die Protokolle[8]) ihrer Sitzungs- und Ausschußdebatten, die Zeitungsberichte des Moniteur[9]), der von 1789 ab täglich erscheint.

---

[1]) E. Joyau: La Philosophie en France pendant la Révolution. Paris 1893.

[2]) A. F. Théry: Histoire de l'éducation en France depuis le 15. siècle jusqu'à nos jours. 1861, Band 2, Seite 188 ff.

[3]) E. Allain: L'Oeuvre Scolaire de la Révolution 1789—1802. Paris 1891.

[4]) Albert Duruy: L'Instruction publique et la Révolution, Paris, Hachette 1882.

[5]) P. Frieden: Das französische Bildungswesen in Geschichte und Gegenwart. Paderborn 1927. Handbücherei der Erziehungswissenschaft, 14. Band.

[6]) Gabriel Compayré: Histoire critique des Doctrines de l'Education révolutionnaire. Seite 108—215 in L'Oeuvre sociale de la Révolution française par Emile Faguet.

[7]) M. Wolff: Les doctrines de l'éducation révolutionnaire. Aufsatz in L'Oeuvre sociale de la Révolution française par Emile Faguet. Paris 1901.

[8]) M. J. Guillaume: 1. Procès verbaux du Comité d'Instruction publique de l'Assemblée législative. Paris 1889. 2. Procès verbaux de la Convention

Aus zwei Gründen haben wir im Rahmen dieser Arbeit das Schwergewicht auf die pädagogische Theorie und Ideologie der französischen Revolutionsepoche gelegt. Erstens ist es bisher noch nicht möglich, über die praktischen Schulorganisationen ein objektives historisches Urteil zu geben, denn erst in den letzten Jahren hat man durch Anregungen der führenden Historiker der französischen Revolution, z. B. Aulard und Mathiez, in den lokalen Archiven der Provinzen mit der Durchforschung kulturpolitischen Materials der Revolution begonnen. Aber solche historischen Einzeluntersuchungen sind noch nicht zu der Gesamtheit gekommen, die erst ein Fazit aus dem positiven und negativen Feststellungen zu ziehen erlaubt. Zweitens halten wir für die Geschichte der Pädagogik die Entstehung und Entwicklung ihrer zugrundeliegenden Ideen für genau so wichtig und glauben, daß eine neue pädagogische Erkenntnis sowie die Bewußtmachung des pädagogischen Problems in der Gesellschaft die Einleitung zu praktischer Verwirklichung sein kann, ohne eine solche schon in der kurzen Spanne der Revolutionszeit zu erwarten. Dadurch entwerten wir den Vorwurf, den man immer wieder liest, daß die Revolution zwar viele Pläne hatte, aber wenig zu organisieren vermochte. Man darf dabei auch nicht vergessen, daß nach 10 Jahren schon alle revolutionäre Aktion abgeschnitten war — mehr als im Ancien Régime. —

---

nationale Tome I—IV, Paris 1891—1907. G. Hippeau: L'instruction publique en France pendant la Révolution. Band 2 enthält Débats législatives. Paris 1883.

[9]) Moniteur. Réimpression, Paris 1843 ff., 31 Bde.

1. Kapitel.

Die Wurzeln der revolutionären Pädagogik.

1. Die Philosophie und allgemeine Reformbestrebung des Ancien Régime.

Man pflegt für kulturpolitische und sozialpädagogische Fragen im modernen Sinne die Revolution von 1789 als Ausgangspunkt anzusehen, wenn man von dem amerikanischen Vorbild einer staatlichen Verfassung absehen will. Daß diese Fragen von der gesamten Literaturbewegung der Aufklärung seit Beginn des 18. Jahrhunderts vorbereitet sind, gilt auch für die pädagogische Theorie der Generation von 1789.

Es ist schon oft und gut bewiesen, wie gerade die Aufklärung den pädagogischen Bereich des Lebens aufgegriffen und ihm infolge ihrer einseitigen Ueberschätzung der intellektuellen Fähigkeiten eine große Macht zugestanden hat[10]). So zeigt E. Heimpel-Michel[11]), daß der Aufklärungsbegriff zu der großen pädagogischen Utopie wird, „in deren Rahmen alle neuen Einsichten und Umformungen eingeschlossen sind, und in der alle pädagogischen Motive sich sammeln und verstärkt von ihr ausgehen". Alle Aufgeklärten schulden der Lehrmeisterin Vernunft die Pflicht, die Unwissenden zu belehren, und diese — und das wird so wichtig in der Revolution — haben ein Recht auf solche Belehrung. Man kann geradezu von einer zweiten Missionierung der Völker zu einer Gemeinschaft unter dem Zeichen der Vernunft sprechen. Solche aufgeklärte „säkularisierte Brüderlichkeit" war in Frankreich der Vorrevolution besonders stark und drängte zu pädagogischen Aufgaben.

Politische und soziale Mißstände gaben der französischen Aufklärung jenen Radikalismus, jenen agitatorisch-volkstümlichen Charakter, wie wir ihn sonst in Europa nicht finden. Schon Windelband[12]) weist darauf hin, wie schwierig es sei, eine Geschichte dieser französischen Aufklärungsbewegung zu schreiben, weil sie sich in einer breiten anonymen Gesamtheit vollzog und ihr Träger „ein einziges philosophierendes Individuum" sei.

Die neue Geschichtsphilosophie, die ein so entschiedenes Kulturbewußtsein, wie es die Aufklärer hatten, hervorbringen mußte[13]),

---

[10]) Vgl. Hermann Leser: Das pädagogische Problem, 1. Bd. Renaissance und Aufklärung, ein Problem der Bildung, Seite 214 ff., 370 ff. München-Berlin 1925.

[11]) E. Heimpel-Michel: Die Aufklärung. Göttinger Studien zur Pädagogik, 1928, Heft 7.

[12]) Windelband: Die Geschichte der neueren Philosophie, 1. Band. Leipzig 1907, Seite 369.

[13]) Vgl. P. Menzer: „Metaphysik", Seite 50—52. Berlin 1932.

will das menschliche Leben nur der rationalen Ordnung unterwerfen. Da diese aber zum französischen Staat unter Ludwig XVI. in schroffem Gegensatz steht, müssen die Denker und Politiker über Staats-, Volks- und Wirtschaftsfragen neu nachzudenken beginnen. Das Neue dieser Situation sind nicht staatstheoretische Schriften und Diskussionen an sich, aber daß sie von 1750 ab aus den Gelehrtenstuben hinaus in weiteste Kreise dringen und in Gassensprache gekleidet werden, das ist neu! Voltaire[14]) spottet: „Gegen 1750 wird die Nation der Verse, Tragödien, Lustspiele, der Romane, der Opern, der romantischen Geschichten, der noch romantischeren moralischen Betrachtungen und der Disputationen über Anmut und Knickse überdrüssig und beginnt über das Getreide zu raisonnieren". Bei Eppensteiner[15]) findet man die Bemerkung eines Aristokraten: „Man wird noch Orang-Utane und andere Affenarten, die Naturgeschichte lesen, sehen, wie wir jetzt schon Bürger sehen, die Rousseau und Montesquieu lesen". Der politische Schriftsteller ist Salonfigur geworden, Erzieher und Lenker der öffentlichen Meinung. Freilich hütete sich die französische Aristokratie, aus der theoretisch gefundenen Gleichheit aller Menschen politische Konsequenzen zu ziehen. Niemand dachte an grundlegende staatsbürgerliche Aenderungen. Hasenclever[16]) verneint jede Spur einer republikanischen Partei vor 1789, selbst der Name fände sich in den Cahiers doléances von 1789 nicht einmal. Die Verachtung der ungebildeten Masse war selbstverständlich. Sogar Rousseau[17]) konnte noch sagen: „In den meisten Staaten kommen die inneren Wirren von einem verrohten, stumpfen Pöbel". Für Voltaire ist das Volk die „canaille", für die es keine „raison" gäbe. Jedoch längst hatte sich auch in Frankreich der Bürgerstand als tiers état in zähem Fleiß und Willen zu geistigem Selbstbewußtsein und finanzieller Macht entwickelt. Nun stieß sich sein Aufstiegswille unaufhörlich an veralteten Privilegien und sinnlos gewordenen Feudalrechten, von denen das Bürgertum ausgeschlossen wurde, obgleich deren Fragwürdigkeit das ständige Thema zahlloser Broschüren war, die in ihren Reihen entstanden[18]). Der Historiker Wahl, der die Vorgeschichte der großen Revolution besonders studiert hat, sieht eine causa agens der Revolution in der Fülle dieser philosophischen Aufklärungs- und politischen Freiheitsliteratur. Vom Erscheinen der großen Enzyklopädie an werden alle bestehenden Zustände ihrer Sicherheit beraubt und problematisch. „Former des doutes", diese Aufgabe Bayles ist Motto für diese Bücher und Schriften. Es ist wohl selbstverständlich, daß das Er-

[14]) Zitat aus Taine: „Die Entstehung des modernen Frankreich". 1. Band, Seite 337.

[15]) F. Eppensteiner: Rousseaus Einfluß auf die vorrevolutionären Flugschriften und den Ausbruch der Revolution. Seite 33. 1914.

[16]) Adolf Hasenclever: Die französische Revolution von 1789. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Politik an der Universität Halle-Wittenberg. Bonn-Leipzig 1920.

[17]) Rousseau: Lettres de la Montagne. 1. Ausg. II, Seite 204.

[18]) Vgl. Cahier Nr. 86 Clergé Baillage d'Autun aus Louis Bourrilly: Les Cahiers d'Instruction publique en 1789. Etude Documentaire. Paris 1901.

ziehungs- und Unterrichtswesen von dieser Kritik nicht unberührt bleiben konnte. Hier setzen sich sogar für die Notwendigkeit seiner Reform drei in ihren Ausgangspunkten und Zielen sonst ganz verschiedene Strömungen gemeinsam ein, erstens: Gelehrte und Geistliche wie Rollin und Saint-Pierre oder Philosophen wie d'Holbach, Helvetius, Condillac, Diderot, Rousseau, zweitens: von den Parlamentariern hohe Gerichtshofbeamte wie La Chalotais und Rolland, drittens: Physiokraten wie der ältere Mirabeau, Turgot, Mercier de la Riviere u. a. Wie hoch das pädagogische Interesse stand, zeigen das Erscheinen einer Pariser Zeitschrift 1768, das „Journal d'éducation" und die vielen pädagogischen Briefe und Gedanken der führenden Pariser Frauen in den politischen Salons [19]):

Sie alle sahen ein Hindernis für die pädagogische Reform in der Vorherrschaft der Jesuiten bei der Leitung des Bildungswesens, welche naturgemäß ihr kirchlich-religiöses Unterrichtsziel nicht aufgeben wollten. Daher wird an dieser Stelle das erste praktische Eingreifen des Staates erkämpft. 1761 erklärte ein Parlamentsdekret die Lehren der Jesuiten für „mörderisch und abscheuerregend", ließ ihre Bücher verbrennen und ihre Schulen provisorisch schließen. 1762 wurden die Jesuiten aus politischen Gründen vertrieben.

Von da ab schwillt der pädagogische Büchermarkt an. Teils handelt es sich um vernichtende Kritik der traditionellen Schulzustände, teils um eifrige Aufbauvorschläge, um infolge des jesuitischen Lehrerverlustes kein Vakuum entstehen zu lassen. Rousseaus „Emile" von 1762 und La Chalotais „Essai d'Education d'Etudes pour la Jeunesse" von 1763 sind aus der Fülle der Jesuitenpolemik am weitesten bekannt geworden, obwohl für die Revolutionspädagogik die zehn Jahre spätere Abhandlung Rousseaus „Sur le Gouvernement de Pologne" wichtiger geworden ist. Eine eigene Untersuchung dieser vorrevolutionären Schriften pädagogischen Inhalts wäre lohnend und interessant. Wir können für unsere Zwecke nur einige Gesichtspunkte herausgreifen, um die Anknüpfung zu zeigen, die die Revolutionäre aufgegriffen haben. Wir ziehen außerdem noch die Cahiers doléances [20]) heran, die 1789 bei der Einberufung der Generalstände den Abgeordneten von ihren Stadt- und Landbezirken bis zur kleinsten Kommune überreicht worden sind. Diese Beschwerde- und Forderungsberichte haben für uns — unbekümmert um die Polemik der Historiker über ihren Quellenwert — insofern Bedeutung, als sie zeigen, wie weit verbreitet bei hoch und niedrig

---

[19]) Vgl. über die umfangreiche pädagogische Schriftstellerei der Frauen dieser Zeit teils als Schülerinnen teils als Gegnerinnen Rousseaus die Seiten 127—152 bei Compayré a. a. O.

[20]) Ch.-L. Chassin: Les Elections et les Cahiers de Paris, 4 Bände, Paris 1887 ff. Documents relatives à l'histoire de Paris pendant la Révolution. Serie I.

Louis Bourrilly: Les Cahiers de l'Instruction publique en 1789. Paris, Delagrave 1901.

Außerdem abgedruckte Cahiersauszüge in Einzeldarstellungen.

der Wunsch nach intellektueller Bildung und Beteiligung am Geistesleben war und auch beweisen, daß die drei Stände: noblesse, clergé und tiers état (= die Bourgeois) einig sind in dem Ziel, daß eine Nationalerziehung notwendig sei. —

2. Der Schulzustand an der Schwelle der Revolution.

Welches Bild gewinnt man aus diesen Quellen über das Unterrichtswesen des Ancien Régime?

Es ist oft in Rechtfertigungsschriften versucht worden zu beweisen, daß die Behauptung vom Verfall der Universitäten und höheren Schulen zahlenmäßig zu widerlegen sei[21]). Es wird sogar Klage geführt über zu starke Schülerfrequenz der Gymnasien (collèges), weil die Geistlichkeit dadurch dem Staat zuviel Handwerker und Bauern entziehe. (La Chalotais, Voltaire, Rousseau). Uns interessieren die zahlenmäßigen Verhältnisse nicht, wenn wir feststellen wollen, wieso das Grundsätzliche im Charakter des Unterrichtswesens Anlaß zu so einheitlicher Kritik geben konnte.

a) Die höheren Schulen.

Es sind vorwiegend die höheren und mittleren Schulen (Collèges und Ecoles Secondaires), die im Mittelpunkt von Reformplänen der erwähnten pädagogischen Kritiker standen. Die Gründe dafür liegen einmal in dem Nichtvorhandensein eines allgemeinen Volksschulwesens; außerdem konnte eine völlig volksferne Gesellschaft die Aufgabe allgemeiner Volksbildung erst langsam erkennen[22]). Daher bedeutete es schon einen Schritt vorwärts im Gefühl für die Notwendigkeit derartiger Aufgaben, daß auch die Gruppen- und Klassenerziehung in ihrer eigengesetzlichen Problematik und Wichtigkeit für das Staatsleben ins Bewußtsein tritt. Bis dahin kennen wir in der Pädagogik fast nur Theorien über die Privaterziehung einzelner, meist aristokratischer Zöglinge, von Locke über Condillac bis noch zu Rousseau hin. Schon Montesquieu[23]) hatte gemahnt: „In einer Republik ist die ausreichende Erziehung eines jeden Bürgers ebenso wichtig wie die Erziehung eines Prinzen in einer Monarchie".

Die höhere Schule des Ancien Régime lebte in völliger Abgeschlossenheit gegen die äußere Entwicklung ein weltfernes Leben dahin, das sich nicht allzusehr von der Zeit der Scholastik unterschied[24]). Alle Angriffe seit Montaigne haben den

[21]) Vgl. z. B.: Abbé Sicard: L'Ancien Clergé de France; les Evêques avant la Révolution. 1893. Seite 439.

[22]) Vgl. Paul Barth: „Geschichte der sozialpädagogischen Idee" Berlin 1920. Seite 167.

[23]) Zitiert bei James-L. Mann: L'Education selon la Doctrine pédagogique de Condillac. Thèse des Lettres, Grenoble 1903, Seite 34.

[24]) Vgl. dazu: Ph. Sagnac: „L'Enseignement secondaire avant et pendant la Révolution d'après des travaux récents".Revue d'histoire moderne et contemporaine, Band 18. Paris 1913; und Louis Grimaud: Histoire de la Liberté d'Enseignement en France depuis la Chute de l'Ancien Régime jusqu'à nos jours. Thèse de droit. Grenoble 1898. 601 pages.

jesuitischen Widerstand kaum brechen können. Um 1750 lagen 669 höhere Schulen in Frankreich in den Händen der Jesuiten. Die Oratorianer waren wohl ihre Rivalen in Schulgründungen und sowohl der neuen Philosophie von Descartes als auch der größeren Beachtung der Naturwissenschaften geneigter[25]), stellten jedoch 1762 bei der Vertreibung der Jesuiten sofort ihre Feindschaft ein und übernahmen deren Schulen. Sie konnten also ebensowenig wie die Jansenisten die jesuitische Vorherrschaft stürzen. Auf diese Weise entstand während der Expansion des Rationalismus ein grotesker Widerspruch zwischen dem geistigen Leben der französischen Gesellschaft und dem der höheren Schulen, wie Ziegler[26]) es kurz formuliert hat: „Frankreichs Literatur wurde voltaireanisch, seine Erziehung blieb jesuitisch".

Was zeigen uns darüber die Berichte? Danach müssen die Lehrer zu Neuerungen in Stoff und Methode feindlich stehen; wir finden ein am 16. Jahrhundert orientiertes Erziehungsziel: Der klassisch gebildete, besser halbgebildete, den Dienst an der Kirche über alles stellende und manuelle Arbeit gering einschätzende Franzose, der den Staat nur als selbstverständliche Versorgungsquelle für seine Privilegien ansah, für dessen praktische Lebensfragen der Kollegienschüler aber selten Kenntnisse und Selbständigkeit mitbrachte. Condillac[27]) urteilte noch bitterer: „Wenn wir die Schule verlassen, haben wir viele nichtige Dinge, die man uns gelehrt hat, zu vergessen, nützliche Dinge, die man uns gelehrt zu haben glaubt, erst zu lernen, und um die allernotwendigsten, an die uns zu lehren man nicht einmal gedacht hat, haben wir uns erst zu bemühen".

Auch die Universitäten machten dieses Versagen nicht wieder wett. Auch sie waren ihrer Aufgabe untreu geworden. Ihr Verfall ist die immer wiederkehrende Klage aller Stände[28]). So machte man dem Staat Vorwürfe, daß er solange völlig uninteressiert am Bildungswesen war, bis es die Kirche geradezu als Monopol in ihre Hand bekommen habe. Weil die Schulen vorwiegend Internate waren, hatte die jesuitische Leitung die Jugend umso tiefgreifender beeinflussen können. Man wirft ihr eine internationale, ultramontane Haltung, Gleichgültigkeit gegen staatsbürgerliche Moral und Opposition gegen den Wahrheitsgehalt wissenschaftlicher Neuerungen vor. Der Schüler belaste sich mit unverstandenem Memorier-Wissen veralteter Grammatiken und Rhetorik, mit metaphysischen Abstraktionen, die einer so metaphysikfeindlichen Zeit besonders

---

[25]) Revolution und Oratorianer werden behandelt in P. Lallemand: „Essai sur l'histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire de France". Paris 1887.

[26]) Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, 5. Auflage, München 1923, Seite 149.

[27]) Compayré a. a. O. zitiert Seite 188.

[28]) Bourilly a. a. O. z. B., das Cahier Nr. 38 lautet: „Les abus qui se sont glissés dans les universités les rendent presque inutiles, et leurs privilèges les rendent pour la plupart injustes . . . elles sont une ressource pour la paresse. On achète à prix d'argent, des titres et des privilèges qui ne devraient être accordés qu'au savoir et au travail . . . Solch Urteil stammt sogar vom Clergé.

verhaßt waren[29]), wurde aber nicht den Wert eigener Anschauungen und Kritik und der Experimente kennen lernen.

Welches neue Erziehungsziel stellte man auf?

Schon bei La Chalotais sind es in Abhängigkeit von Locke Vernunft und Erfahrung allein, welche „die Menschen bilden" und „die Wahrheiten fühlbar machen können". Dagegen „setzt man den Schülern Fabeln statt Kritik vor"[30]). Condillac sieht in der Beobachtung und Erfahrung *die Methode der Pädagogik*[31]). Ebenso heißt es in einem „Traité sur l'éducation pour servir de supplément à l'Emile" von 1770[32]): „Wenn der erste Gegenstand der Erziehung die Menschenbildung ist, ist der zweite der, *aufgeklärte* Menschen zu bilden". Oder Borrelly[33]) verlangt im „Plan de réformation des études élementaires" von 1776, daß die Erziehung die „Lehr- und Probezeit für das Leben sei". Selbst in den Cahiers des Adels führen viele Stimmen das Wort für eine größere praktische Nützlichkeit der Erziehung. „Die Erziehung sei umzugestalten oder vielmehr so anzustellen, daß sie für alle Berufe nützliche Bürger heranbilde"[34]). Außerdem sei es nach *Borrelly* Aufgabe der Sekundärschulen, solche Kenntnisse zu vermitteln, „die als Mittel dienen, um wesentliches Wissen erreichen zu können", d. h. an die Quellen selber zu gelangen. Diese wesentlichen Kenntnisse sind nach Meinung der führenden Rationalisten in Frankreich hauptsächlich die naturwissenschaftlichen, deren Aufnahme in den Unterrichtsplan fast alle Schriftsteller nach 1762 fordern. Man versteht unter „Sciences" nicht nur Mathematik und die einzelnen Zweige der Naturwissenschaften, sondern auch lebende Sprachen, Erdkunde und die Rechte werden in diesen Begriff einbezogen. Besonders Guyton de *Morveau*, *La Chalotais* und *Rolland* kämpfen gegen das Uebergewicht des Latein, das oft sogar als Unterrichtssprache in den Stunden galt, und gegen das Fehlen der modernen Geschichte im Unterricht. Bei der *Auswahl der Stoffe* aus diesen neuen Fächern soll die Frage des „Emile" entscheiden: *Wozu ist es gut?* Utilitaristische Tendenzen stoßen immer stärker hervor. *Diderot*[35]) behauptet sogar: „um der Philosophie Achtung zu verschaffen, müsse man sie „zeigen, wie sie von der Utilität begleitet ist. Die Verbürgerung des kulturellen Lebens zeigt sich hier besonders stark. Alle Inhalte des Lebens in ihrem Verhältnis zum Menschen werden nach diesen Nützlichkeiten geregelt. Es mag

---

[29]) Vgl. Joyau: a. a. O. Seite 22 f.

[30]) La Chalotais (René de): Essai d'Education d'études pour la jeunesse 1763, anonym übersetzt, Seite 30. Göttingen 1771.

[31]) Mann: a. a. O. Seite 116.

[32]) Zitiert aus Letacannoux: Les projets de Réforme scolaire à la fin de l'ancien Régime. Seite 246. Aufsatz im „Journal de Psychologie normale et pathologique". Paris 1924, Jg. 21, Seite 244 ff.

[33]) Borrelly: „Plan de réformation des études élémentaires" 1776, Seite 7.

[34]) Bourilly a. a. O. Nr. 125, Art. 21.

[35]) Zitiert bei Jules Delvaille: Essai sur l'histoire de l'idée des Progrès jusqu'à la fin du 18. siècle. Paris 1910. Alcan. Seite 616.

uns heute schwer sein, den Gehalt nachzuempfinden, den für die damaligen Neuerer die Worte „nützlich", „vernünftig" hatten und den damit verbundenen Glauben an die Glückseligkeit, zu der die Menschen bestimmt sind. Soweit das neue Lebensgefühl Gott und die Religion noch gelten ließ, entkleidete man beides von allen unangenehmen und unbequemen Forderungen und spannte sie in das Bekenntnis zu einer harmonischen Diesseitigkeit ein[36]).

So meint der Abbé (!) Coyer 1770 in seinem „Plan d'éducation publique", es habe keinen Zweck, die Kinder zu lehren, daß „das Glück dieses Lebens mit dem Glück des anderen Lebens unvereinbar sei"[37]). Oder eine Aufklärungsschrift gegen den religiösen Ernst der Jansenisten meint: „Ich habe gesehen, wie das Glück der Religion auf dem Fuße folgte, die Religion der Vernunft der Erziehung, sodaß es nur von uns abhängt, die Menschen glücklich zu machen"[38]). Die Sünde kann zwar nicht geleugnet werden, sie wird aber ebenfalls säkularisiert und nur als Vergehen gegen die vernünftige Gesellschaftsordnung angesehen, welches aus Unwissenheit oder Nichtachtung moralischer Tugenden geschieht. Für Condillac[39]) ist das Böse nur eine „irrtümliche Verbindung" von Ideenassoziationen, — wir sind in der Zeit des Sensualismus in der Psychologie — die man durch „gute Gewöhnung" beheben kann. Auch die Moral ist folglich im 18. Jahrhundert eine Summe von Regeln aus der Beobachtung und Erfahrung, unabhängig von jedem Dogma. Sie wird echt positivistisch auf experimentellem Weg gewonnen; wie Helvetius in der Einleitung zu seinem Werk „De l'esprit" sagt, daß er „die Moral wie alle anderen Wissenschaften behandeln, und eine Moral wie eine experimentelle Physik herstellen wolle". Solche Gedanken konnten auf die Reformpläne der Schule nicht ohne Einfluß bleiben. Auf Moralunterricht und Staatsbürgerkenntnisse wurde jetzt innerhalb der staatlichen Erziehung ein größerer Wert gelegt als auf den Religionsunterricht, den man zur größeren Unterstützung der Moral — besonders im einfachen Volk — fast allgemein erhalten will, ihn aber mehr in die Privatsphäre zu verlegen wünscht[40]). 1788 schrieb der Minister Necker: „Seit einiger Zeit hört man nur von der Notwendigkeit eines Moralkatechismus sprechen, indem man von den religiösen Grundsätzen überhaupt keinen Gebrauch mehr machen kann; veraltete Mittel, die es jetzt endlich an der Zeit sei, ganz beiseite zu lassen". Oder in den Cahiers findet sich dieser Wunsch hundertfach: „Um die Sitten zu regenerieren, müßte man einen Plan über die Nationalerziehung festsetzen und die Abfassung eines guten Katechismus der Moral anordnen"[41]). Die „Encyclopédie méthodique"[42]) be-

[36]) Vgl. B. Groethuysen: Die Entstehung der bürgerlichen Welt- und Lebensanschauung in Frankreich. 2 Bände, 1927, 1930, Halle. Besonders wertvoll ist der beigefügte Quellenanhang, aus dem die folgenden 2 Zitate stammen.
[37]) Ebenda I. Band, Seite 229.
[38]) Ebenda I. Band, Seite 229.
[39]) Mann: a. a. O. Seite 129—130.
[40]) Vgl. Groethuysen a. a. O. 2. Band, Seite 213.
[41]) Chassin a. a. O. Seite 489.

betont in dem Artikel über „Morale", daß Religion die ziviliſierten Völker nur trenne, dagegen die weſentlichen Punkte der Moral ihnen gemeinſam ſeien. Dieſe Gemeinſchaft iſt der kosmopolitiſchen und philantropiſchen Tendenz der Aufklärer überaus wichtig. Sogar die Nobleſſe verſteigt ſich dazu, in der Moral ein Bindemittel aller Klaſſen zu ſehen und verlangt, „daß der gleiche patriotiſche Katechismus in einfachen wie in höheren Schulen gelehrt werde" [43]). Es iſt naheliegend, daß ſich durch ſolche gewünſchte Verſchiebung des bis dahin alles durchdringenden religiöſen Unterrichts zu einem beigeordneten Faktor ein Verdacht gegen die prieſterlichen Lehrer regte, die an Anzahl die Laienprofeſſoren weit überholten, ob ſie dafür bereit oder für eine ſolche Umgeſtaltung des Erziehungszieles geeignet ſein würden. Die beharrliche Oppoſition des Clergé verſtärkte noch das Mißtrauen, und deshalb wurde der Ruf des Staates nach weltlicher Erziehung (laique) und weltlichen Erziehern immer lauter. Turgot [44]) hatte ſchon den „ſchönen Traum" und die „gefährliche Utopie", — nach Worten Ludwigs XVI. — eine einheitliche nationale Erziehung durch Bildung eines oberſten Nationalerziehungsrates zu zentraliſieren, und er nimmt der Religion damit die Vormacht. „Das Studium der Bürgerpflichten ſoll die Grundlage aller Erziehung ſein" [45]). Aehnlich ſagte La Chalotais [46]): „Allein der größte Fehler der Erziehung . . . iſt der völlige Mangel des Unterrichts an moraliſchen und politiſchen Tugenden", und er forderte eine „ſäkulariſierte Erziehung", „weil die Kinder des Staates von Gliedern des Staates erzogen werden ſollen". Nur „der Unterricht in den göttlichen Geſetzen gehört der Kirche". Diderot [47]) ſchließt ſich dieſer Anſicht an, ebenſo der Philoſoph Holbach [48]). Daß ſolche Propaganda im breiten Bürgertum Widerhall fand, läßt ſich aus deſſen neuer Lebenseinſtellung und aus ſeiner Erfahrung gut erklären, daß die Kirche im Bunde mit dem Abſolutismus die Untertanen bewußt in Unwiſſenheit und daher in einer Ohnmacht gelaſſen hat, „welche das Volk dumm und Sklaven macht", wie es in einem Cahier des Tiers Etat [49]) heißt. Der folgende Artikel 36 aus einem Cahier des 3. Standes [50]) kann zeigen, wie ſehr die Anſicht von den ſtaatlichen Rechten und Pflichten gegenüber der Erziehung ſeiner Untertanen ſchon im Bewußtſein lebt: „Es iſt von großem Intereſſe für die Nationalverſammlung, ſich mit der Erziehung und ſittlichen Bildung junger Menſchen zu beſchäftigen. Es iſt Sache der ſtaatlichen

---

[42]) La Grande Encyclopédie méthodique.
[43]) Bourilly a. a. O. Nr. 159.
[44]) Vgl. Waelès (Louis): „Turgot als Pädagog.". Diſſ. Bonn 1901.
[45]) Frieden: a. a. O. Seite 71.
[46]) La Chalotais: a. a. O. Seite 26 und 188.
[47]) Vgl. E. Unger: Die Pädagogik Diderots auf Grund ſeiner Pſychologie und Ethik. Diſſ. Leipzig 1903.
[48]) Vgl. Henri Lion: „Essai sur d'Holbach. Anales historiques de la Révolution française. N. S. 1, 1924.
[49]) Vgl. auch G. Buſſe: „Erziehungsfragen z. Zeit der franz. Revolution". Päd. Mag. Heft 707, 1919, S. 6—16. Die Arbeit beruht aber nicht auf Quellenſtudium ſondern nur auf Edelheim a. a. O.
[50]) Bourilly: a. a. O. Nr. 97.

Obrigkeit, darüber zu wachen; dieses Recht und diese Pflicht gehört ihr. Bevor die Kinder eines Tages citoyens aller gesellschaftlichen Stände werden, liegt es den Obrigkeiten (magistrats) ob, sie in der geeignetsten Weise zu erziehen, die ihnen seelische Kraft geben kann und ihnen überall zeigt, daß das Allgemeinwohl das Einzelglück verbürgt, und die aus ihrem Herzen jeden Gedanken des Aberglaubens ... entfernt, der während Jahrhunderten Völker und Könige gequält hat."

Der Clergé ist erfüllt von Opposition, in der er vom Adel oft gestützt, aber von großen Kreisen der niederen Geistlichkeit verlassen wird. Man spürt hinter den Argumenten erbitterten Kampf gegen die aufgeklärte Welt, von der doch auch Geistliche schon weitgehend beeinflußt sind. Unnachgiebig fordern sie noch 1789 für die Schulen: „Welches auch immer der Plan der Erziehung sei, man müsse die Religion als übergeordnet und fundamental aufnehmen, und die Professoren haben ihr eine fortgesetzte Sorgfalt zu geben, sowohl in ihrem dogmatischen und moralischen als auch im historischen Teil" [51]). Oder es heißt: „Wir beobachten alle Tage Wirkungen einer schlechten Erziehung. Nur eine erkennen wir als gut an, die, welche sich auf Religion gründet. Die Erziehung, welche den Philosophen anvertraut wurde, hat wohl Gelehrte hervorgebracht, aber kaum gute Untertanen!" [52])

Die Klage über ungenügende Auswahl des Lehrermaterials selbst in den höheren Schulen besteht zu Recht und läßt sich unzählige Male belegen. Der priesterliche Lehrernachwuchs war meist viel zu jung. So heißt es in einem anonymen Cahier [53]): „Die Stellen von Professoren und Lehrern können nur von Personen gereiften Alters ausgefüllt werden mit dem Ruf der Erfahrung und anerkannten Sittlichkeit".

Dennoch hatte der Klerus aber eigentlich erst den Anlaß zu jener Radikalität gegeben, die die religiöse Frage während der Revolution annahm, indem er dem staatlichen Kampf gegen ein Erziehungswesen mit kirchlicher Uebermacht einen Feldzug gegen die Religion unterschob, um die Masse gegen die Reformen einnehmen zu können. Niemand hatte an öffentliche Bekämpfung der Religion — auch noch lange nach 1789 nicht — gedacht. Dafür fänden sich in allen Lagern, gerade auch im Bürgertum, Beweise. Ja, der Tiers Etat wagte sich noch nicht einmal zu der Idee zu versteigen, daß ein weltlicher Lehrkörper an die Spitze der höheren Schulen, soweit sie öffentlich sind [54]), gehöre.

Diese Identifizierung des Kampfes gegen die alten Schulen mit einem Kampf gegen die Kirche ist verhängnisvoll geworden. Interessant dabei ist, daß aus aristokratischen und Staatspolitikerkreisen ebenfalls die kirchlichen Collegien befehdet werden. Hier

---

[51]) Bourrilly a. a. O. Nr. 150.
[52]) Ders. Nr. 87.
[53]) Chassin: a. a. O. Seite 86.
[54]) Bourrilly: Nr. 224; auch Nr. 223 vgl.

sind weniger pädagogisch-nationale, als viel mehr wirtschaftliche und utilitaristische Motive die Ursache zum Kampf. Man will der Kirche die Schulen entreißen, ohne Entsprechendes an ihre Stelle zu setzen, aus aristokratischem Hochmut, weil die Schulen in Freiplätzen vielfach auch Schüler tieferer Gesellschaftsschichten aufnahmen. Jedoch sagt La Chalotais[56]): „Das Wohl der Gesellschaft verlangt, daß die Kenntnisse des Volkes nicht über seine Beschäftigungen gehen". Daß Handwerker und Bauern ebenfalls Bildungsteilnehmer werden könnten, erfüllte auch Voltaire und Rousseau mit Sorge für das staatliche Wohl und mit Haß gegen die „Ignorantins", diejenigen Brüder, welche auf wirkliche Erfolge ihrer „christlichen Schulen" zurückblicken konnen[57]).

b) Die Volksschulen.

Jedoch wirkte sich diese merkantilistische Grundlage nicht nur hemmend aus, sondern sie gab der Pädagogik auch neue Antriebe gerade zu einer Erweiterung des Bildungswesens auf das ganze Volk[58]). Freilich verstanden die Propagandisten einer allgemeinen Volksschule des Staates unter Bildung zunächst noch nur die fachlich bessere Vorbereitung für Handwerker- und Bauernberufe, die einer aufkommenden Industrie und damit dem Staat in erster Linie zugute kommen sollte. Typisch für diese Strömung ist die Meinung aus dem Cahier des Adels vom 19. Departement[59]). Dort heißt es, daß die Generalstände sich unter anderem zu beschäftigen hätten mit einer „neuen Ordnung des öffentlichen Erziehungssystems aller Stände (!), die eine bessere und einfache Unterrichtsmethode für alle Klassen der Untertanen sein solle". Nun beachte man die Begründung: „man kann nicht bezweifeln, daß die größere Vollkommenheit englischer Arbeiten nur darauf zurückzuführen ist, daß ihre Arbeiter eine sorgfältigere Erziehung empfangen als die unsrigen, und aus dieser größeren Vollkommenheit ist mit Notwendigkeit das größere Debit (!) und der vorteilhaftere Handel abzuleiten"[60]). Zunächst bleiben solche Stimmen in Adelskreisen vereinzelt. Am meisten finden wir sie in dem bereits hochgestiegenen Bürgertum und im niederen Klerus. Die noblesse ist im Bezug auf die allgemeine Volksschule zurückhaltender. Am wenigsten Echo hat diese bei denen, die es am meisten anging: bei Bauern und Arbeitern. Wie sollten sie auch reif für solche Einsicht

[55]) „Que l'enseignement public dans les collèges sera perfectionné, qu'il sera surtout examiné dans les Etats généraux, s'il sera possible de diriger essentiellement vers l'éducation publique une ou plusieurs congrégations régulières, auxquelles elle serait généralement confiée".

[56]) La Chalotais: a. a. O. Seite 71.

[57]) Dazu Compayré: 2 Bände, Seite 255 ff. a. a. O.

[58]) Vgl. die parallele Lage im Preußen Friedrichs des Großen bei August Gans: Das ökonomische Motiv in der preußischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Halle 1930.

[59]) Chassin: a. a. O. Seite 286.

[60]) Babeau will außerdem einen Anlaß zur franz. Volkserziehung im Sieg der preußischen Soldaten des siebenjährigen Krieges sehen, deren Disziplin man nachahmen möchte. Vgl. Seite 34. Leider gibt er keine Belege.

sein, und wie sollten sie in ihrer gedrückten sozialen Lage ihre Kinder bei Hilfsarbeiten entbehren können? Dazu bedurfte es langsamer Vorbereitung und Entwicklung. Diese Erkenntnis übersah später die Revolutionspädagogik oft.

So standen die Forderungen für eine allgemeine Elementarschule im Gegensatz zu den Schulreformen der höheren Schule im Ancien Régime ziemlich isoliert da. Hier konnte man sich nicht auf die großen Führer der Reformideen berufen. Auf dem Volksschulgebiet lassen uns selbst so „moderne" Persönlichkeiten wie La Chalotais, Rolland, Voltaire und Rousseau im Stich. Hier werden die Revolutionäre von 1789 also das weitaus größere Neuland antreffen.

Was war bisher für die Kultivierung des Volkes geschehen?

Wiederum vom Staat aus nichts. Anordnungsversuche unter Ludwig XIV. und XV., katholischen Katechismusunterricht einzuführen, „autant qu'il sera possible", sind mehr als Waffe gegen die Protestanten gedacht und bleiben außerdem im allgemeinen lettre morte[61]). Die bestehenden „écoles de charité" oder „petites écoles" zeigen schon im Namen die rein klerikale Einrichtung. Ihre Einrichtung war den Gemeinden freigestellt und der Schulbesuch den Eltern überlassen. So blieben sie ohne Autorität bei diesen und in der Gesellschaft, besaßen — wenn man vom religiösen Katechismusunterricht absieht — keinerlei Einheit in Methode und Unterricht, keine Zentralverwaltung, kein Budget, keine allgemeinen Lehrbücher; die Lehreranstellung war ohne Regelung. Wie schnell die Erlaubnis zu Schulgründungen von den Diözesen gegeben wurde, zeigen die vielen Klagen über die ungeeigneten Lehrer und ihre oft dunkle Herkunft in den Petitionen und Cahiers. Babeau[62]) gibt uns ein Zeugnis von 1784 über den Lehrerstand wieder: „Was ist ein Schulmeister in fast allen Ländern der Welt? Ein Mensch, gewöhnlich vom niedrigsten Stand, sehr viel weniger geachtet als viel mehr der Lächerlichkeit preisgegeben". Der dritte Stand und einzelne geistliche Stimmen verlangen Einrichtung von „pépinières" zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen[63]). Wie gering auch die Schulerfolge waren, beweist die große Zahl der Analphabeten in den kommunalen Wahllisten. Adolf Schmidt[64]), der kein Interesse daran hatte, die vorrevolutionären Zustände schwärzer zu zeichnen als sie sind, der äußerst ungerechte Urteile über die pädagogische Leistung der Revolution fällte, mußte selbst zugeben, daß die Dorfakten des Seinedepartements „unmittelbar vor der Revolution kaum einen oder

---

[61]) Vgl. dazu: Otto Völcker: Das Bildungswesen in Frankreich. Braunschweig-Westermann 1927. Vgl. auch Bourrilly: a. a. O. Seite 56/57; Boisdé (Victor): L'Enseignement primaire sous la Révolution. Thèse de droit. Paris 1908.

[62]) Babeau: a. a. O. Zitiert Seite 19.

[63]) Bourrilly: a. a. O. Nr. 401—405.

[64]) Adolf Schmidt: Pariser Zustände während der Revolutionszeit von 1789—1800. Drei Teile, deutsch, Jena 1874. Seite 335.

ein paar Schreibsachverständige aufweisen", und daß die Mehrzahl der Namensunterschriften durch Kreuze geschah.

Alle diese Mängel fielen nicht nur den Staatstheoretikern auf, sondern mußten auch von den rationalistischen Philanthropen erkannt werden, wenn sie konsequent dachten. Denn wenn Wissensfortschritt nach der Ueberzeugung dieser Zeit auch zugleich moralische Aufwärtsentwicklung bedeutet, wenn z. B. nach Diderot „die Menschen unterrichten, sie verbessern heißt", mußte der immer wiederkehrende Wunsch nach einer Regeneration des Volkes den Staat dazu verpflichten, einen allgemeinen, öffentlichen, nationalen Volksschulausbau ins Werk zu setzen, dessen zusammenfassende Einheit in staatlicher Hand liegen müsse. Immer wieder ist von dem zu schaffenden Plan einer „Nationalerziehung" — das Wort stammt aus dieser Zeit — die Rede, für dessen Herstellung der Staat Führer und Persönlichkeiten aller Schichten und Berufszweige in einem Ausschuß berufen soll.

Die erziehlichen Richtlinien in diesem Plan sollen sich durchaus mit denen der höheren Schulen decken. Man wünscht den an seinem Platz brauchbaren, guten Untertan, der seine Pflichten gegen seinen Staat kennen lernen und lieb gewinnen soll. Um den zukünftigen citoyen zu erziehen, forderte der Tiers Etat[65]) „une étude particulière de morale et de politique sur un catéchisme qui embrassera ces deux objets". In den Cahiers des dritten Standes von Marseille[66]) kann man sich auf einen Schüler Rousseaus, Philipon de la Madelaine, berufen, der auf die notwendige Beschulung gerade der Aermsten bedacht war, „denen die Notwendigkeit auferlegt, sich gedungenen, körperlichen und dienstbaren Arbeiten zu widmen, um zu leben". Auch er denkt nur an rein praktische Unterrichtsziele. Ebenso schreibt ein anonymes Cahier[67]): „Man solle in den ländlichen Schulen gleicherweise Religion, Moral und Gesetzeskenntnis lehren, aber man lehre dort auch besonders Elementarkenntnisse, die für den Landbau geeignet sind, und erkläre dort die Werke unserer besten Oekonomisten".

Man sieht, überall entschieden die staatlichen Bedürfnisse über das Bildungsideal. Es ist also ein Irrtum, wenn vielfach behauptet wird, daß es die Revolution war, die der Kirche die Regulative entrissen habe, um sie dem Staat zu übergeben. Solche „Staatspädagogik" ist schon bei Rolland vorgezeichnet, und findet sich nach ihm bei allen Theoretikern des Ancien Regime, besonders beim älteren Mirabeau[68]), bei Turgot und La Thalotais. Die Revolution setzte nur die eingeschlagene Linie fort.

---

[65]) Bourrilly: Nr. 278 a. a. O.

[66]) André Gallot: L'Enseignement primaire à la fin de l'ancien Régime et pendant la révolution. Seite 55. Thèse de droit. Rennes 1906.

[67]) Chassin: a. a. O. Seite 87.

[68]) Vgl. dazu: Karl Friedrichs von Baden brieflicher Verkehr mit Mirabeau und Du Pont, herausgegeben von Karl Knies, 1. Band 1892; J. Edelheim: Beiträge zur Sozialpädagogik des französischen Revolutionszeitalters, 2. Abschnitt, Seite 56—129, Bern 1901.

Rousseau machte zwar schon den ersten Anfang damit, im modern liberalen Sinne die Erziehung des Menschen um seiner selbst willen zu betreiben, ohne sie von Bedürfnissen außenstehender Faktoren bestimmen zu lassen, kam er aber noch nicht über den herausgehobenen Einzelmenschen hinaus. Dieser Anfang ist in Deutschland erst von Pestalozzi tief durchdacht und auf jedes Glied der Menschheit bezogen worden, er hat jedoch in Frankreich eigentlich erst in jüngster Zeit die genügende Beachtung gefunden. Immer war die Schule dort der Spielball der größten politischen Machtfaktoren[69]).

Welche Unterrichtsziele stellte man auf? Sie blieben bescheiden und erweiterten sich dennoch erheblich gegenüber den bestehenden Katechismusschulen, die den Kindern „selbst das Schreiben (!) hätten beibringen können" nach einer Verordnung von 1698[70]). Nach einem Cahier eines Geistlichen[71]) soll der Unterricht umfassen: Die Religion und Moral, Lesen, Schreiben und die vier Rechenarten und praktische Kenntnisse. Auch einheitliche Bücher sollen sicher gestellt werden. Man kann auch schon hier und da das Anbahnen der Schulpflicht (obligation scolaire) beobachten, z. B. wünscht ein Cahier: „Kein katholisches Kind wird in Dienst, Lehre, Werkstatt oder irgendeine Korporation aufgenommen werden können ohne ein Schulzeugnis und die erste Kommunion"[72]). Man denkt auch schon an Beschulung für beide Geschlechter. Ebenso ist der Vorzug des öffentlichen Unterrichts gegenüber dem bisherigen privaten (particulière) schon 1789 wiederholt zu belegen. Die Aristokraten mieden die öffentlichen Schulen, in denen die Gemeinschaft mit armen Freischülern (boursiers) drohte, und wählten lieber den Einzelunterricht im Hause oder privilegierte „maisons d'éducation". Man entschuldigte dieses Vorgehen in den Pariser Cahiers „mit der Unvollkommenheit der gegenwärtigen öffentlichen Erziehung"[73]). Aber schon 1787 liest man in einem „Essai sur l'éducation de la jeunesse" von Adam[74]): „Solange die gesamte Jugend nicht überall in den gleichen Grundsätzen erzogen wird, wird die Regierung ihr Ziel nicht erreichen, welches darin besteht und in der Tat darin bestehen muß, die Untertanen besser und glücklicher zu machen". Alle Kinder müßten nur allein nach den Grundsätzen erzogen werden, die die Regierung genehmigt und infolgedessen also in gleichartiger Weise (manière uniforme[75]). Sind das nicht schon stark demokratische Grundsätze im Sinne eines Einheitsunterrichts? — In diesem Zusammenhang tauchte auch schon der Gedanke einer schulgeldfreien Elementarschule auf. „Besonders dem armen Volk muß man die Mittel zu wichtigen Anfängen der Erziehung leicht machen, der Armut jede Entschuldigung durch Errichtung schulgeldfreier Schulen weg-

[69]) Diese Entwicklungslinie kann man deutlich in dem erwähnten Buch Otto Völckers beobachten.
[70]) Vgl. Buch Otto Völckers, Seite 22.
[71]) Chassin: a. a. O. Seite 66, Bd. II.
[72]) Ebenda S. 67.
[73]) Chassin, Band II, Seite 67 a. a. O.
[74]) Seite 16 und 30.
[75]) Zitiert bei Letaconnaux a. a. O. Seite 250.

nehmen", so liest man in dem Cahier eines aufgeklärten Pariser Geistlichen [76]).

Ergebnis unseres ersten Kapitels.

Unsere Schilderung der französischen Schulzustände an der Schwelle der Revolution von 1789 ergibt zusammenfassend folgendes Bild:

Man hatte die Divergenz zwischen den bestehenden Schulen und der Gegenwart erkannt und besaß in der Theorie eine Reform im Sinne des Rationalismus und des Positivismus. Die neue Basis der Schule sind Vernunft und Wissenschaft. Der Staat soll die Leitung der Schulen als Pflicht und Recht in die Hand bekommen und zu diesem Zweck ein Unterrichtsministerium bilden (Corps enseignant.)

Das kirchliche Aufsichtsrecht wird zugunsten der Laizität angefochten. Die Einteilung der Schulen in mehrere sich abstufende Grade ist erwünscht, deren unterster die Primärschule oder die Elementarschule sein soll. Ihre Errichtung für Jungen, sogar auch schon für Mädchen, ist staatsnotwendig. Auch der Gedanke des Schulzwanges und der Schulgeldfreiheit ist im Keime schon da, als die Generalständeversammlung im Mai 1789 vom König Ludwig XVI. einberufen wird. Von dieser verlangt die große Mehrheit des französischen Volkes, was wir abschließend von einem Pariser Abgeordneten sagen lassen: „Wir verlangen und wünschen vor allem, daß die Generalstände sich in ihrer ersten (!) Sitzung oder in den folgenden mit der Errichtung eines öffentlichen Erziehungsplanes beschäftigen, demzufolge jedes unserer Kinder in kürzester Zeit mehr nützliche Dinge lernen, mehr moralische Grundsätze erwerben, besser die Gesetzgebung und die Interessen ihres Vaterlandes und vor allem die Liebe und die Opfer, die sie ihm schulden, lernen kann. Wenn man den politischen Körper erneuert, muß damit eine Erneuerung der Moral in der Nation übereinstimmen" [77]). — Ein solch ausführliches Eingehen auf die revolutionäre pädagogische Situation war deswegen notwendig, um die These beweisen zu können, daß die führenden Revolutionspädagogen wenigstens der ersten Jahre, aus der Zeit der Konstituante und Legislative, nicht pädagogische Utopisten waren, und auch nicht in radikalem Bruch mit Tradition und Vergangenheit ein neues staatliches Bildungswesen konstruieren wollten, sondern daß sie dankbar zurückgriffen und an die besprochenen Vorlagen anknüpfen konnten, die das Spiegelbild der neuen Geisteshaltung in Frankreich waren. Will man von einer Revolution auf pädagogischem Gebiete sprechen, könnte man sie sachlich richtiger bei der Jesuitenvertreibung aus den Schulen ansetzen, also im Jahre 1762.

[76]) Chassin, Seite 66 a. a. O.
[77]) Chassin: Seite 495—496 a. a. O. Verfasser ist anonym.

2. Kapitel.

Die Pädagogik während der Französischen Revolution.

1. Die Periode der Konstituante.

a) Allgemeines.

Es gehört zum Charakter einer Revolution, daß sie diese behauptete Anknüpfung möglichst verleugnet. Man beruft sich zwar mit Vorliebe auf nationale Persönlichkeiten und Helden, vermeidet aber, der jüngst vorausgegangenen Epoche Positives zuzuschreiben, psychologisch begründet durch den Wunsch, die Aktionskraft der revolutionierenden Bewegung nicht zu lähmen, sondern sie bei dem Glauben zu erhalten, daß sie als erste das Neue erkannt habe und ihre geschichtliche Aufgabe die Regeneration des Volkes sei. Der Revolutionär *glaubt* an diese Regeneration, ein Begriff, der immer wieder in den Debatten zu hören ist. Daher sind ihm geschichtliche Parallelen, die so gefährlich schnell die Grenzen zeigen, nur unerwünscht. Dieser Geschichts- und Traditionsfeindlichkeit der Revolution ist es zuzuschreiben, wenn wir auch auf unserem pädagogischen Gebiet von all den Vorgängen, die wir im ersten Teil kennen gelernt haben, in den Revolutionsjahren so gut wie nichts hören.

Menschen der Revolutionszeit, durchdrungen von dem Wendepunktcharakter ihrer Epoche, sind immer besonders schreib- und redeselig auf dem Gebiete aller Erziehungsfragen. So hatte auch das in der französischen Revolution neugeschaffene Comite de l'Instruction publique eine ungeheure Fülle von Plänen, Petitionen, Broschüren von Lehrern, Politikern, Bürgern und einzelnen Familienvätern anzunehmen und durchzuarbeiten, deren Wert natürlich sehr verschiedenartig ist. Soweit sie originell sind, ziehen wir sie heran. Bei den meisten zeigt es sich jedoch, daß sie entweder nur die offiziellen Berichterstatter der Nationalversammlungen wiederholen, oder diese die Anregungen aus dem Volk in ihre Pläne hineingearbeitet haben. Deshalb scheint es uns möglich, anhand der bekanntesten und damals auf Staatskosten gedruckten Pläne der Nationalerziehung, die pädagogische Ideologie der französischen Revolution im folgenden darstellen zu können. Wir behalten die bekannten politischen Perioden der großen Revolution bei, weil es sich zeigen wird, daß auch die pädagogischen Projekte jeweils verändert wurden durch die politischen Aenderungen in der Konstituante und Legislative, im nachfolgenden Nationalkonvent, den das Direktorium ablöste, bis das Konsulat den Schlußstrich unter alle revolutionär-republikanische Politik zu ziehen begann.

Es ist oft lobend darauf hingewiesen worden, daß die pädagogische Diskussion und Sachberatung trotz aller politischen Wirren

ihre Arbeit nie hat fallen lassen. Man kann darüber hinausgehend ihre Tragik darin sehen, daß gerade die pädagogisch besten und richtigsten Gesetze und Beschlüsse immer mit besonders unruhigen politischen Ereignissen zusammenstießen und sich dadurch schlechthin nicht entfalten konnten. So wird z. B. Condorcets Vorlesung seines berühmten „Rapport sur l'organisation de l'Instruction publique" vom 20. und 21. April 1792 unterbrochen von der unheilvollen Mitteilung der Kriegserklärung an Oesterreich und dadurch in seiner Wirkung auf die Versammlung beeinträchtigt. Lanthenas Bericht über das erste Gesetzesprojekt für Volksschulorganisation fällt zusammen mit dem Prozeßbeginn gegen Ludwig XVI., und die Empörung vieler Königstreuer verdunkelt deshalb auch diese friedliche Tat.

Als Romme in den Sitzungen vom 15. und 16. September 1792 den Unterricht für alle Grade gleichmäßig retten will, war die Schreckensherrschaft am 11. September votiert, welche am 17. September das „Gesetz gegen alle Verdächtigen" (Loi des Suspects) herausbrachte. Diese Dantonschen Septembermorde wirkten als Wahldruck auf die gebildete Girondistenpartei, sodaß in der Bergpartei eine führende Linke entstand und mit ihr eine Proletarisierung der Revolution, sogar mit vereinzelten bildungs- und schulfeindlichen Tendenzen. Außerdem verursachte diese Einschüchterung aller unbequemen Kritik eine kompromißbereite dritte Partei in der sogenannten Plaine als Majorität im Konvent, durch die jede sachliche Arbeit erschwert wurde.

Auch auf Barères definitives Dekret über die Elementarschulen vom 30. Mai 1793 fällt ein unheilvoller Schatten durch die entfesselte Demagogie gegen die Girondistenpartei. Nicht weniger ungünstig war der Hintergrund für Daunous Bericht über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichts, denn die royalistische Verschwörung des 13 Vendémiaire tobte und schied Freund und Feind der Revolution auch in kulturellen Fragen von einander. Außerdem sollte der nächste Tag den Konvent sprengen. Auch von solchen politischen Erwägungen aus muß die Erwartung auf ein festgefügtes und -verzweigtes Werk der revolutionären Pädagogen von vornherein zurückgeschraubt werden.

b) Die Nationalerziehung bei Don Ferlus.

Im Juni 1789 fanden die ersten revolutionären Taten statt, im Laufe des Juli 1789 riß der dritte Stand als Nationalversammlung die Macht an sich. Aber erst 1790 zeigten sich einschneidende Aenderungen durch die „Zivilkonstitution des Clerus" und die Säkularisierung der Kirchengüter. Der im Januar 1791 verlangte Zivileid der Kleriker bewirkte die gefährliche Parteibildung der kirchlichen Kreise in sogenannte „Schwörer" und „Nichtschwörer". Am 18. September 1791 hatte die Konstituante ihr Werk schon beendet und die Verfassung dem König und dem Volk proklamieren können. Sie wird von der berühmten Erklärung der Menschenrechte eingeleitet, welche deutlich den philosophischen Charakter der Revolution kennzeichnet. Diese Verfassung enthält klar und präzise das Thema für

alle späteren pädagogischen Aufgaben: Il sera créé et organisé une instruction publique[78]), commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume"[79]).

Gewiß, dies ist kein neues Thema. Wir kennen sowohl die Forderung, daß die Erziehung eine öffentliche und allgemeine Angelegenheit sei, als auch die der Schulgeldlosigkeit für den Volksschulunterricht. Nicht in diesem Inhaltlichen liegt der neue Schritt, sondern neu ist die Stelle, die ihn jetzt ausspricht. Jetzt ist aus der Forderung ein Gesetz in der Verfassung geworden, hinter welchem Macht und Autorität und nicht nur einzelne Philantropen und Fortschrittler wie im Ancien Régime stehen.

Den ersten Kommentar dazu liefert uns Don Ferlus im „Projet d'éducation nationale"[80]), welches der Nationalversammlung am 10. Juli 1791 vorgelegt wurde. Eine allgemeine, nationale Erziehung sei für eine wirkliche Nation und einen Verfassungsstaat unbedingt nötig, jedoch habe sie sich auszugleichen mit dem Recht der individuellen Freiheit. Die Nationalerziehung müsse alle umfassen, und drei Gebiete umschließen: Das Notwendige = Volksschulunterricht, das Nützliche = Fachschulen, das Angenehme = Künste und Wissenschaften. Politische Anteilnahme des Einzelnen im Volke würde mechanisch und instinktmäßig werden und daher gefährlicher Willkür ausgeliefert sein, wenn nicht eine Erziehung zum politischen Verständnis erfolge. Besonders die Nationalgarde brauche solche Belehrung. Dieser Praktiker[81]) weiß, was die großen Girondistenführer später so vielfach übersahen, daß „die besten Gesetze nicht genügen, sondern daß erst eine exakte und strenge Ueberwachung ihre Ausführung sicherstelle". Der Staat müsse die Jugend dadurch an sich binden, daß er sich für ihre Erziehung in „mütterlicher Sorge" interessiere. Ihm genügt eine fünfjährige Schuldauer, in die er vom 8.—10. Lebensjahr eine militärische Ausbildung mit der Begründung einschiebt, diese sei eine „nützliche körperliche Erholung, entwickele Kraft und Geschicklichkeit und ist für das öffentliche Wohl wichtig". Bei dieser militärischen Ausrüstung fehlt nicht einmal das Gewehr. Durch monatliche Mannöver und dreimonatliche militärische Feste, deren Krönung das jährliche „grande fête de la jeunesse" in den Hauptstädten der Departements bildet, werden Patriotismus, Ehr- und Nationalgefühl entwickelt und Land und Stadt mit einander in Berührung gebracht, denn eine Einquartierung der Landkinder während der Feste würde patriotische Pflicht der Eltern werden. Auch der wissenschaft-

---

[78]) In der französischen Revolution werden die Begriffe: éducation publique, instruction publique oder éducation nationale durcheinander gebraucht.

[79]) La Constitution Françoise, Proclamée le 18. Sept. 1791 et jours suivans. Frz. und dtsch. Straßburg o. J. Seite 16 Titre 1.

[80]) Don Ferlus: Projet d'éducation nationale 1791, Straßburger Sammelband.

[81]) Don Ferlus ist ein früherer Kongregationist von Saint-Maur und Leiter der Militärschule von Sorèze.

liche Unterricht hat diesen ausgesprochen nationalen Ton. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen treten Geschichte und Geographie des Landes, politischer und moralischer Katechismusunterricht. Dagegen habe die Religion in einer allgemeinen öffentlichen Schule keinen Platz, weil diese „für alle Bürger ohne Unterschied der Religion und der Partei" bestimmt ist. Die Lehrer und Verfasser von Elementarbüchern haben sich jeder religiösen Unterweisung zu enthalten. Die Entfernung des Religionsunterrichts aus der Schule begründete Ferlus mit einem Gedanken, dessen pädagogische Grundlage auch heute wieder verfochten wird [82]). Der Religionsunterricht verliere seine Würde und seinen besonderen Charakter, wenn er nur eines von vielen Fächern ist und von dem Lehrer gegeben wird, „mit welchem das Kind sehr vertraut ist, und welcher außerdem noch mit so vielen der Religion fremden Gegenständen beschäftigt ist". Die Religion würde dem Kind weit „erhabener" und „geheiligter" bleiben, wenn sie ausschließlich vom Geistlichen gegeben wird.

Die einzelnen Fachschulen der Theologen, Mediziner und Juristen beginnen vom sechzehnten Lebensjahr ab. Dort ist Lateinunterricht beizubehalten. — Wenn die Väter in Wirklichkeit immer die „Führer und Lehrer ihrer Kinder" wären, ließe sich der häusliche Privatunterricht an Vorteilen nicht übertreffen. Aber da die Hauslehrer „oft ohne Kenntnisse und ohne Grundsätze" seien, sind öffentliche Schulen nötig, die als Pensionats Nationaux an ihre Stelle zu setzen sind.

Die Privatpensionen sollen nicht verdrängt werden, weil dann die verfassungsmäßig garantierte Lehrfreiheit verletzt wäre, sondern sie sollen in den pädagogischen Wettbewerb mit eintreten.

Die inhaltliche Regulative für den Unterricht stellte Ferlus sich allerdings sehr einfach vor: „In meinem System werden alle Erziehungsanstalten von Lehrern gleichen Geistes und gleicher Vaterlandsliebe geleitet".

Die 13 bestehenden Militärschulen könnten in solche Nationalpensionate umgewandelt werden. Ferlus weiß gut, daß die Aristokratie in Frankreich die Hauslehrererziehung in der Regel vorzog und das Internat ärmeren Schichten vornehmer Kreise oder reichen Bürgern überließ. Er glaubt, daß die Mängel an Ausbildung und Gewandtheit bei den Lehrern daran schuld sei. Er verkennt nicht die durch Tradition erlangten Fähigkeiten der Geistlichkeit für den Unterricht, schließt sich aber den herrschenden Vorwürfen gegen sie an, daß es ihnen durch ihre Lebensferne oder mindestens Isolierung an staatsbürgerlichem Sinn mangele. Bei staatlichen beamteten Lehrern fürchtet er, daß „der Eifer erlischt, wenn die Nation sie eingesetzt und besoldet habe". Deshalb solle der Staat lieber nur Maß und Art der Kenntnisse für jeden Beruf vorschreiben, aber die Wege und Mittel dem Privatinteresse überlassen. Diesen Glauben, daß die freie Konkurrenz die beste „Ware" auch auf geistigem Gebiet sichere, teilt Ferlus mit vielen seiner Zeitgenossen. Wir werden diese Meinung auch bei Mirabeau wiederfinden.

---

[82]) Vgl. Teile der Entschiedenen Schulreformer und besonders Siegfried Kawerau: „Soziologische Pädagogik", 2. Aufl. 1924.

c) Die Nationalerziehung bei Mirabeau.

Man kann diesen Plan als Beweis nehmen, wie die internationalen Humanitätsideale von Anfang an auch stark nationale Elemente in der französischen Revolution nicht ausschlossen, sondern sie selbstverständlich pflegten, wie auch die planmäßige staatsbürgerliche und wehrpflichtige Ausbildung beweist. Fügt man hinzu, daß ein anderer Kongregationist Paris in seinem „Projet d'éducation nationale" von 1790 schon die Forderung der Schulpflichtigkeit und nicht nur die des Schulrechts aller Kinder gestellt hatte, so übersteigen solche Theorien von emanzipierten Geistlichen in wichtigen Punkten sogar schon die pädagogischen Absichten vieler politischer Revolutionsführer der späteren Jahre. So ist auch der Rahmen, in welchem Mirabeau seine Volksbildung einspannen will, wieder kleiner und enger.

Er ist der berühmte Führer der Frühzeit der französischen Revolution, dessen Andenken die spätere Zeit geächtet hatte. Zweifel sind aufgetaucht, ob er oder sein Freund Cabanis, der nach Mirabeaus Tod, 1791, die betreffende Schrift „Travail sur l'éducation publique" veröffentlicht hat, ihr Verfasser sei[83]).

Ihr Inhalt jedenfalls würde zu dem politischen Programm Mirabeaus durchaus passen.

Die Schrift umfaßt vier lose Discours, die keineswegs sorgfältig ineinander gearbeitet sind und sehr oft Wiederholungen gleicher Gedanken bringen. Mirabeau ist äußerst stolz auf das gelungene Werk der Verfassung, ohne doch verblendet genug zu sein, nicht den „ungeheuren Abstand" einzusehen, der zwischen der Bildung der Masse und den neuen Forderungen liegt. Daher sei ein gutes System des öffentlichen Unterrichts das einzige Mittel, die „Seelen auf das Niveau der Verfassung zu erheben". Aber ebenso wie er in der Politik die Kräfte der Beharrung nicht unterschätzte und in einen rechten Ausgleich mit denen des Fortschritts zu bringen versuchte, hält sich auch sein pädagogisches Programm auf einer gemäßigten Linie, höchsten einmal rhetorisch, nie sachlich kühn werdend. Typisch für diese Seite ist gleich die einleitende Stelle: „Ihr habt keinerlei Einzelzwecke zu erfüllen. Alleiniger Gegenstand eurer Aufgabe ist der, dem Menschen die Ausübung seiner Rechte zurückzugeben, ihn in den Genuß aller seiner Rechtsansprüche wieder einzusetzen, aus den frei entwickelten, eigenen Existenzen das Gedeihen des Staates zu entwickeln und aus allen persönlichen Willenskundgebungen einen Volkswillen (Volonté générale) zu schaffen."

Es bleibt jedem einzelnen Familienvater überlassen, erzieherisch zu tun, was er für richtig hält. Also von weit einschneidenden staatlichen Maßregeln ist bei Mirabeau keine Rede. Ihm ist es noch gar nicht selbstverständlich wie den späteren Wortführern sondern „vielleicht ein Problem", ob die Gesetzgeber einer Nation sich überhaupt mit der öffentlichen Erziehung beschäftigen sollen. Er verneint entschieden, daß die Aufzeichnung und Diskussion von Unter-

[83]) Gabriel H. R. de Mirabeau: Travail sur l'éducation publique, publié par P. I. G. Cabanis. Paris 1791.

richtsplänen und -methoden in der Kompetenz einer Nationalversammlung liegen, sondern er übergibt dieses dem „Progrès successif" der Wissenschaften. Die Gesetzgeber haben sich darauf zu beschränken, „die Maschine des öffentlichen Unterrichts in Gang zu bringen", d. h. das Corps enseignant zu organisieren, den Geist des Unterrichts zu bestimmen, damit er nicht im Widerspruch zu der Verfassung stehe. Sie sollen also mehr den formalen Rahmen schaffen als inhaltliche Bestimmungen geben. Mirabeau geht auch noch nicht zum staatlichen Schulzwang über, wie es sich überhaupt immer wieder zeigt, daß er es auf eine allmähliche Reform absieht, die jede allzu plötzliche revolutionäre Gewalt scheut. So z. B. gibt er auch erst einmal vorsichtige Ratschläge, die diesen Schulzwang seiner Meinung nach von selbst nach sich ziehen werden. Man solle die Frist bestimmen, von der an selbst die kleinsten öffentlichen Aemter nur an Lese- und Schreibkundige verteilt werden.

Mirabeau ist Realpolitiker und weiß als solcher, daß die einzelnen Bürger in „beständiger Art" nur „durch ihr eigenes Interesse" an den Staat gebunden werden können. Er sieht den Lehrerberuf als einen „einfachen Gewerbezweig" an und will einen direkten und aktiven Einfluß der öffentlichen Gewalt auf ihn zurückweisen. Er glaubt, daß der persönliche Egoismus und „die Gewißheit auf wirkliche Vorteile für die Erziehung der Menschen mehr erreichen werde, als das beste Gesetzessystem". Er bekennt sich also zu dem liberalistischen laisser-faire Prinzip, auch für die Pädagogik. Freilich kann er nicht übersehen, daß die große Masse des Volkes bisher nicht im Stande war, sogar bewußt daran verhindert wurde, den Vorteil der Erziehung zu genießen, und er tadelt das Wissensprivileg einer schmalen Bildungsschicht mit den berühmt gewordenen Worten: „Diejenigen, welche wünschen, daß der Bauer weder lesen noch schreiben könne, haben sich zweifellos ein Erbgut aus seiner Unwissenheit gemacht, und ihre Motive sind nicht schwierig zu durchschauen. Aber sie wissen nicht, daß man, wenn man aus dem Menschen ein ungepflegtes Tier macht, sich dem aussetzt, ihn jeden Augenblick in ein wildes Tier verwandelt zu sehen." Hier zeigt sich der gute Psychologe, der jedoch in der pädagogischen Abhilfe versagt, denn dies Zitat beweist ja gerade, daß der manchesterliche Standpunkt in der Sozialpädagogik gefährlich ist. Mirabeau verhehlt nicht, daß ihm der gebührenpflichtige Privatunterricht vorteilhafter erscheint, und er empfiehlt den geldfreien Unterricht nur als Notstand und gezwungen von der öffentlichen Meinung[84]). Diese Scheu vor der Opposition und gegen die Oeffentlichkeit hatte der weit charaktervollere Condorcet nie zum Maßstab seiner Urteile werden lassen. Mirabeau meinte, ein schulgeldfreies Schulwesen würde die Kenntnisse auf die Dauer herabsetzen, denn der Ehrgeiz des Lehrers und das Interesse

---

[84]) Seite 13 a. a. O. heißt es: „L'ignorance du peuple est si profonde, l'habitude de regarder les établissemen(t)s pour l'instruction publique et gratuite, comme le plus grand bienfait des rois, est si générale, et les idées que j'énonce se trouvent si peu conformes à l'opinion dominante, qu'en les supposant démontrées dans la théorie, il seriot sans doute dangereux . . ."

des Schülers schliefen dabei ein. Andererseits sollte sich der Staat davor hüten, den öffentlichen Unterricht als Sparsamkeitsmittel anzusehen. Ein festes Budget sei nötig, welches die Nationalversammlung nur für die öffentliche Erziehung zu verwenden habe. Diese Forderung bekommt die interessante Begründung: „Die gegenwärtige Revolution ist das Werk der Wissenschaftler und der Philosophen. Wird daher die Nation ihre Wohltaten nicht achten wollen?" Die Stipendiaten werden in Zukunft durch die öffentliche Macht und nicht durch private Akademien bestimmt. Stipendien sind der Preis eines Erfolges und gelten deshalb noch nicht für den Anfänger. Solche Unterstützungsmittel sind als Belohnung für noch zu leistende Arbeiten im eigenen Interesse von der Gesellschaft auszusetzen.

Weil die individuelle Freiheit nach Mirabeau unbedingt zu schützen ist, gesteht er sie auch jedem Organismus zu. In diesem Sinn baut er das Unterrichtswesen auf. Am Schluß seines ersten Diskurses betont er ausdrücklich, daß es sich nicht darum handele, „die Menschen in einem bestimmten Geist abzurichten, sondern sie aufzufordern, sich in ihrer Weise zu formen", und sich zu wehren „gegen die Sucht zu regieren, die unheilvollste Krankheit moderner Staatsführungen" [85]). Dieser Grund spricht besonders mit, wenn er sich nicht zu einem Gesetz über obligatorischen Schulunterricht entschließen konnte.

So wie ihm als Sohn seiner utilitaristischen Zeit das Ziel der menschlichen Gesellschaft in der Vervollkommnung menschlichen Glückes liegt, so gibt er der Erziehung das Ziel, die Mittel für diesen Zweck zu vervollkommnen. In diesem Sinn fällt auch seine Erziehungsdefinition aus: „Ich sage, daß die Erziehung die Kultur am Menschen bedeutet, d. h. die Entwicklung von allem, was zu seiner Existenz beiträgt, eine Lehrzeit für das Leben und die Kunst, es vollkommner und glücklicher zu gestalten". Er bekennt sich dazu, daß „es fast immer möglich sei, abzuändern, zu verbessern, bis zu einem gewissen Punkt die Beziehungen des Menschen zu seiner Umgebung oder wenigstens die Wirkungen dieser Beziehungen abzuschwächen und auszugleichen." Er glaubt an die Macht der Erziehung als einer Kunst, deren „Wirkung auf das körperliche sittliche Wesen des Menschen fast unendlich ist", und deren Methoden und Möglichkeiten erst in der Zukunft genügend ausgebaut werden würden. Da ein Fundament der Erziehung das gemeinsame Leben mit anderen Menschen ist, und da Mirabeau eine moralische Einwirkung des Alters auf die Kindheit leugnet [86]), bedarf ein Kind der Gesellschaft anderer Kinder, also der öffentlichen Erziehung. Umso unverständlicher ist es, daß er die weibliche Jugend allein auf das Haus verweist. Die weibliche Erziehung ist ihm zwar in ihrer Andersartigkeit bewußt: „Frau und Mann können nicht dieselbe

---

[85]) Dieses Wort Mirabeaus hat Humboldt seinen berühmten „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen" als Motto gesetzt. Preußen setzte also bei seiner Neuorganisation die individuelle, liberale Linie Mirabeaus fort.

[86]) Vgl. Wynekens Pädagogische Gedanken.

Rolle im gesellschaftlichen Leben spielen". Er erkennt aber nicht, daß diese psychologisch richtige Beobachtung einen der weiblichen Eigenart entsprechenden Erziehungsweg nicht ausschließt, sondern er läßt den alten Zustand bestehen, also fast gar keine Bildung für die Frau[87]).

Da seiner Ueberzeugung nach die Revolution „das Werk der Wissenschaft und der Philosophie" ist, bleibt der Bildungsstoff der Schule in seiner ganzen Bedeutung bestehen, ja, wird sogar noch erweitert. Schon zu seiner Zeit melden sich radikale Stimmen, die nur den „bons sens" für nötig halten, um etwas zu leisten. Mirabeau verweist solche Schwärmer heftig und betont, daß uns nur die philosophische Methode schulen könne[88]). Er erweitert die Schulbildung durch die modernen naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer, weil Mathematik und besonders Physik im Dienst der Wahrheit möglich seien und „um abergläubischen Irrtümern tödliche Schläge zu geben". Der Gegenwartsgeschichte und den staatsbürgerlichen Kenntnissen schenkte er größere Beachtung, weil man aus der Geschichte für den modernen Staat nützliche Gesichtspunkte im Volk verbreiten könne. Man solle besonders große Einzelmenschen und soziologische Probleme, sowie kultur- und geistesgeschichtliche Darstellungen auswählen[89]). Die Hinzuziehung solcher Fächer geschieht bei Mirabeau nicht wie bei den späteren Theoretikern auf Kosten der humanistischen Bildungsfächer (lettres classiques). Er begünstigte nicht nur Latein, sondern gerade auch die griechische Sprache, wie er überhaupt für die Sprachpflege begeisterte Worte findet. Mirabeau strebte einen gesunden Ausgleich zwischen dem alten und dem modernen Schulziel an; diese Linie setzten jedoch die Revolutionäre nicht fort, sondern sie bestanden mehr und mehr auf dem extrem gegensätzlichen höheren Schultyp: der positivistischen, rein naturwissenschaftlich-mathematischen Ausbildung. Auch Mirabeau bekennt sich stolz zu der Aufklärung: „in unseren Tagen besonders haben sich alle Gebiete der Moral und Politik verbündet". Aber Mirabeau, der Volksführer und Volksredner, kennt die Menschen und weiß, was Condorcet und andere später so wenig beachtet haben, daß „der Mensch seinen Empfindungen mehr als seinen Ueberlegungen gehorcht". Es genüge nicht, würde er Condorcet entgegnen können, „ihm die Wahrheit zu zeigen, sondern er muß sie leidenschaftlich lieben lernen". „Es handelt sich weniger darum, ihn zu überzeugen, als ihn zu ergreifen." Die Schlüsse, die er aus dieser Feststellung zieht, lassen freilich wieder mehr den politischen Massenführer als den qualifizierten Pädagogen erkennen. Man solle sich der Fantasie des Menschen bemächtigen und ihn mit fortreißen. Condorcet warnt die pädagogischen Volksführer vor

---

[87]) M. sagte: „Sans doute la femme doit régner dans l'intérieur de sa maison; mais elle ne doit régner que là: partout ailleurs elle est comme déplacée."

[88]) Als Vorbild sieht Mirabeau besonders Condillacs analytische Methode an, a. a. O. Seite 164.

[89]) La peinture du genre humain, dans tous les états physiques et sociaux, dans toutes les époques de la civilisation, dans tous les degrés d'ignorance et de lumières, sera toujours digne de la curiosité . . . a. a. O. Seite 164.

dem „blinden Enthusiasmus", der nicht vom Verstand geprüft ist. Mirabeau kommt jedoch der Wirklichkeit näher, wenn er die Grenzen aller Aufklärung aufzeigt und bezweifelt, daß durch sie allein eine Befriedigung des Volkes erreicht wird [90]). Deswegen nimmt er die Tradition von Rousseau wieder auf und will Feste aller Art zu öffentlichen Nationalfesten umgestalten und auch das Theater als einen „Teil der öffentlichen Erziehung" einbeziehen. Weil ihm die soziale Hebung des Schauspielers am Herzen liegt, nennt er das Theater eine „école publique" [91]). Hier sind die Untertanen bei ihrem Ehrgeiz und ihrem Gemüt zu packen. Man müsse sie „beschützen, anregen, belohnen".

Einen systematischen Schulaufbau hat uns Mirabeau nicht geliefert. Die Krönung des Bildungswerkes sieht er in dem Lycée Nationale, das als eine Forschungsstätte, die wie eine lebende Enzyklopädie gedacht ist, alle Wissenschaften und künstlerischen Zweige umfassen soll, und die sich besonders mit der Ausarbeitung wissenschaftlicher Methodik befassen muß. Das Nationallyceum soll der Mittelpunkt aller geistigen Reformen sein und seine Anregungen bis in die Schulen hinein schicken [92]). — Compayré sieht in Mirabeaus Plan eine Oppositionsschrift zu radikalen pädagogischen Schriften seiner Zeit, die gleichsam wie eine vorweggenommene Widerlegung Talleyrands wirke. Wenn dem so ist, und wenn wir das zugeben, so bleiben bei Mirabeau die pädagogischen Probleme des durch die Revolution geschaffenen Volksstaates jedoch ungelöst und in blasser Verschwommenheit. Es ist unverständlich, daß er den modernen Verfassungsstaat für möglich hielt ohne eine öffentliche Pflichtschule, und daß er eine geringe Meinung von allgemeiner Volksbildung hatte. Sein Plan enthält mehr psychologische Erkenntnisse und Fingerzeige als pädagogische Wege und Mittel, Phrase neben guter Beobachtungsgabe, Rhetorik neben nüchternem Sinn. Dennoch werden sein vorsichtiges Ausgleichen alter und moderner Bildungsbedürfnisse, seine begrenzten Erwartungen von der Macht der Erziehung eine größere pädagogische Zukunft haben als die pädagogischen Theorien seiner Nachfolger, welche über Mirabeau kühn hinwegstürmten. Wenn aber Wolff [93]) so weit geht, zu sagen, daß Mirabeau eher Bonaparte als die Revolution ankündige, und wie jener von einem einheitlichen Unterrichtstyp träume, so scheint uns das doch eine Verkennung von Mirabeaus freiheitlichen individuellen Grundsätzen, die überall geistiges Leben beschützen, und es sich in freier Konkurrenz messen lassen wollten.

---

[90]) „Il ne suffit pas en effet de considérer l'homme comme l'instrument de l'agriculture, du commerce ou des arts . . . il faut aussi le considérer comme un être sensible, dont on peut étendre l'existence par de vives affectations pour le pays qui le gouvernent, pour ses semblables qui vivent sous les mêmes institutions . . ." a. a. O. Seite 72.

[91]) Den Festen widmet er den zweiten Diskurs.

[92]) Der Dritte Diskurs umfaßt das Lycée Nationale.

[93]) Wolff: a. a. O. Seite 127.

b) Die Nationalerziehung bei Talleyrand.

Auch Talleyrand treibt die Ueberzeugung, daß die Verfassung ohne eine neue Erziehung keine geistige Durchdringung erreichen würde, dazu, — wahrscheinlich als Zusammenfassung vieler pädagogischer Entwürfe und Broschüren — einen „Rapport sur l'Instruction Publique" in den Septembertagen 1791 herauszugeben [94]). Auch hier ist die Verfasserschaft angezweifelt worden [95]). Wir aber glauben auf Grund seiner eigenen Aeußerung, daß er selbst der Verfasser ist, denn er hat, obgleich er als einer der wandelbaren politischen Charaktere später viele seiner revolutionären Werke verleugnete, sich zu diesem pädagogischen Plan in seinen eigenen Memoiren bekannt. „Ich befaßte mich auch im Verfassungskomitee mit dem öffentlichen Unterricht. Um diese große Arbeit zu machen, habe ich die klügsten Männer und bedeutendsten Gelehrten dieser Epoche, in der Lagrange, Lavoisier, La Place, Monge, Condorcet, Vicq d'Azir und de la Harpe lebten, um Rat gefragt. Alle haben mir geholfen." [96]).

Gleich die Einleitung verrät uns, daß bei Talleyrand der Glaube an die Entwicklung einer allgemeinen ratio noch rückhaltsloser und unbekümmerter geschieht. Er glaubt, alle Sonderinteressen und Hindernisse zu besiegen, wenn dafür gesorgt wird, „daß die allgemeine Vernunft, verbündet mit der ganzen Macht der Erziehung und des Unterrichts unaufhörlich den individuellen Anmaßungen zuvorkommt und sie unterdrückt . . ." Geistige Ueberlegenheit Einzelner sei nötig, aber sie dürfe nicht auf Kosten gänzlicher Unwissenheit anderer Klassen der Gesellschaft geschehen, denn „wer weder lesen noch rechnen kann, hängt von allem ab, was ihn umgibt". Das Individuum kann erst zur Freiheit kommen, wenn man ihm ein Bewußtsein seiner selbst (das bedeutet ihm Vernunft) gegeben habe. Trotzdem ist sich Talleyrand bewußt, daß ein vom Staat gegebenes Erziehungsprogramm seine eigentümlichen Schwierigkeiten habe, denn „der Unterricht ist wirklich eine Macht selbständiger Natur", deren Maß und Grenzen kein Mensch festsetzen könne, deren Mittel und Wege sich ständig ändern und vervollkommnen; dazu käme die Scheu der großen Masse vor neuen noch nicht ausprobierten Zielen. Deswegen — und dies könnte ein Vorwurf gegen Mirabeau sein — meint Talleyrand: „Man muß sich vor dem Uebel rein spekulativer Prinzipien hüten; es genügt nicht, das Ziel zu bezeichnen, sondern man muß auch die Wege eröffnen". Aber auch er bleibt durchaus vorsichtig und begünstigt wie Mirabeau das liberalistische Laisser-faire. Die allgemeine dezentralistische Tendenz der ersten Revolutionsperiode, welche im Gegensatz zu später den individuell-partikulären Gewalten viel Raum ließ, übertrug sich auch auf die Schulprogramme. Da die eigene Problematik der pädagogischen Aufgaben in der Konstituante noch

[94]) Der Moniteur berichtet v. d. Sitzung am 25. Sept. 1791 (Nr. 270) Talleyrands Ankündigung: „Je vais soumettre à l'Assemblée un projet de décret dans lequel j'ai renfermé les bases principales de l'éducation publique."

[95]) Vgl. Eugène Despois: Le Vandalisme Révolutionnaire. Paris 1868, Anm. Seite 4.

[96]) Talleyrand: Mémoires, publiés par de Broglie, 5 vol. 1891/92, Bd. I, S. 134/35.

nicht erkannt wurde, läßt sich auch daran beweisen, daß sie noch kein eigenes Komitee für Erziehung und Unterricht gebildet hatte, sondern diese Arbeit dem Verfassungskomitee übertrug.

Aus dezentralistischen Absichten heraus will Talleyrand die Departements je nach Mitteln und Bedürfnissen ihrer lokalen Art entscheiden lassen, wann und wie eine Unterrichtsform einsetzen soll. Wir werden deshalb auch seinem Werk einen revolutionären Radikalismus absprechen müssen, denn er betont ausdrücklich: „Wir wollen, daß der Uebergang vom alten Unterricht zum neuen ohne Konvulsion und vor allem ohne individuelle Ungerechtigkeit geschehe", und er warnt vor der Plötzlichkeit der Reformen, weil „alles zur Zeit geschehen müsse".

In ungebrochenem Glauben an die Perfektibilität des Menschen definiert Talleyrand den allgemeinen Unterricht, wie folgt: „Der allgemeine Unterricht hat das Ziel, den Menschen in allen Lebensaltern zu vervollkommnen, und er muß unaufhörlich dem Vorteil des Einzelnen und dem der gesamten Wissenschaft dienstbar sein". Erst die Erziehung könne das naive Individuum zu seiner Bestimmung im Leben führen, „seine natürlichen Anlagen stärken und entwickeln mit all den Mitteln, die die Gesellschaft hervorbringt." In echt utilitaristischer Weise sieht er in der Erziehung die Kunst, welche den Menschen lehrt, „sein Recht voll zu gebrauchen, alle seine Pflichten zu achten und leicht zu erfüllen, in einem Wort, glücklich und nützlich zu leben . . ."

Der Mensch müsse zwar von allem, was ihn umgibt, lernen, aber erst eine bewußte Erziehung könne aus diesen allgemeinen Unterrichtselementen seines Milieus ein glücklich ausgerichtetes System herstellen. Talleyrand teilt also nicht die proklamierte „Zufallserziehung" späterer Revolutionäre. Solch ein Unterrichtssystem, aus der Vereinigung aller Unterrichtsmittel in der Umgebung des Menschen gewonnen, verlangt folgende Gesichtspunkte:

1. Der Unterricht muß für alle bestehen. (Damit geht er über Mirabeau hinaus.)
2. Jeder hat das Recht, sich die Erlaubnis zum Unterricht zu erwerben, denn durch freie Konkurrenz und Rivalität entsteht ein Maximum an Leistung; außerdem ist „jedes Privileg seiner Natur nach verhaßt, und ein Privileg für das Unterrichtswesen würde besonders verhaßt und absurd sein."
3. Der Gegenstand des Unterrichts muß allseitig (universelle) sein. Nur in einem alles umfassenden Unterrichtsgebiet könne sich jeder das ihm gemäße aneignen. (Auch hier wieder sehen wir den individuellen Zug.)
4. Wenn der Unterricht Gemeingut sein muß, folgt daraus, daß der Unterricht für beide Geschlechter bestehen muß. (Hier liegt die zweite Neuerung im Vergleich zu Mirabeau vor.)
5. Der Unterricht muß für jedes Alter bestehen, denn es sei nur ein Vorurteil der Gewohnheit, in ihm eine Einrichtung für die Jugend zu sehen. (Auch diesen Erwachsenenunterricht hat Talleyrand erstmalig in seiner Wichtigkeit für den Staat betont.)

Die Finanzierungsfrage des öffentlichen Unterrichts wird von ihm mit großer Besonnenheit überlegt. Eine feste Schulsteuer ist nötig. Völlige Unentgeltlichkeit des Unterrichts kommt nur für die für alle notwendige Elementarschule infrage. Darüber hinaus habe die Gesellschaft keine Verpflichtung, einen Gratisunterricht zu geben, mit Ausnahme Hochbegabter, von deren Leistungen die Oeffentlichkeit etwas erwarten könne. Aber diese Auswahl müsse streng erfolgen, damit nicht Halbtalente gezüchtet werden.

Die öffentliche Schule soll im sechsten oder siebenten Jahr beginnen, denn vorher brauche das Kleinkind eine zu persönliche und besondere Sorgfalt. Diese Pflichten und Rechte gehören der Mutter allein und werden als „Wille der Natur" von der Nationalversammlung in jeder Weise respektiert, sodaß sie sogar die Mütter an die „immortelles leçons", die ihnen der Autor vom Emile gegeben hat, feierlich erinnert. Vom siebenten Jahr an ist dann das Kind für die Primärschule z u z u l a s s e n. Auf diesen Ausdruck legt Talleyrand Nachdruck, „um jede Vorstellung von Zwang auszulöschen". „Die Nation bietet allen das höhere Gut des Unterrichts an, aber sie legt es niemandem zwangsmäßig auf." Talleyrand lehnt nicht nur den Schulzwang ab, sondern bringt sogar Gegenargumente. Die Familie sei schon eine Primärschule, und die Belehrungen des Vaters seien eindringlicher und überzeugender. Er übergeht dabei naiv die unzähligen Familien, wo Vater und Mutter selbst Analphabeten sind, und wo aus mancherlei Gründen auch sonst eine Erziehung der Kinder fortfällt. Voll Optimismus hofft er, daß die guten pädagogischen Einsichten der öffentlichen Schulen sich auch auf die häusliche Erziehung übertragen und dort alle Nachteile und Schäden, wie sie bisher walteten, verdrängen würden. Tatsächlich steckt dahinter vor allem eine Schonung der Freiheit des Einzelnen und besonders des Familienvaters, welche das Volk von den Revolutionsführern während der Konstituante erwartete. So tadelte er auch an der Antike, daß der Begriff citoyen durch Gesetze, die alle Vater- und Familienrechte zerbrachen, fast die Bedeutung von Knechtschaft bekommen hätte. Welch einen Gegensatz bildet diese Meinung zum späteren politischen Geschehen der Revolutionsmänner im Konvent und Direktorium!

Was soll der Primärunterricht an Stoff enthalten? Es sind die Grundelemente der Uebung und Pflege in der Muttersprache, sowie die Elementarregeln des Rechnens und Messens. Auch die Religion läßt er noch bestehen, denn „ihre Grundlagen schlecht zu kennen, sei kein größeres Unglück, als sie gar nicht zu wissen". Er befreit jedoch den Religionsunterricht von jeder Dogmatik und betont in ihm die in der französischen Revolution besonders beliebten biblischen Grundsätze der Gleichheit und Brüderlichkeit aller Menschen. Selbst er als Kleriker verspricht sich eine große Wirkung von dem Moralunterricht. Er sei nicht nur eine notwendige Ergänzung der Gesetzeskunde sondern auch „ein Glück für die Seele und eine wirkliche Sicherheit für die Menschen". Diesem bisherigen Unterrichtsstoff fügt er (in Punkt 5) hinzu „alles, was in diesem Alter

die körperlichen, geistigen und moralischen Anlagen erfordern". Solch eine unbestimmte, ganz allgemeine Anordnung für unser pädagogisches Gebiet ist typisch; denn man befand sich eben auf noch unbebautem Boden und konnte nur erste Anregungen geben. Deswegen werden wir auch bei Talleyrand vergebens eine nähere Verteilung, Abgrenzung und Verflechtung der einzelnen Fächer des Unterrichts suchen. Noch vager fällt die Beschreibung des Schulzieles bei den Distriktschulen = Sekundärschulen aus. Auch läßt diese Schule die scharfe Abgrenzung zur Volksschule, wie wir sie bei Condorcet finden werden, vermissen. Die Distriktschule habe das Ziel, „den individuellen Anlagen eine größere Entwicklung zu geben und sie weithin vorzubereiten für alle in der Gesellschaft nützlichen Funktionen". Zu diesem Zweck sind alle Fächer der Elementarschule zu erweitern und zu vertiefen und die lebenden neben den alten Sprachen zu pflegen. Die körperliche Ausbildung soll auch Schwimmen, Fechten, Reiten und sogar Tanzen umfassen. In der geistigen Ausbildung hält man die Kunst des Raisonnierens und der Kritikfähigkeit für das Wichtigste. Auch Mathematik, Physik und Chemie schärfen den Verstand. Der Moralunterricht kann aus dem vorgeschrittenen Alter der Kinder großen Nutzen ziehen, aber es wird nötig sein, daß „durch nützliche Einrichtungen die Anwendung der Moral unter den Schülern geübt werden kann". Solche fruchtbaren pädagogischen Gedanken kommentiert er leider nicht näher. Eine wesentliche Neuerung dieser höheren Schule besteht darin, daß er an die Stelle der alten festen Klasseneinteilung den Kursunterricht setzt. Mit psychologischen und pädagogischen Argumenten geht er gegen den starren Klassenbegriff vor. „Die Teilung in Klassen ist durch nichts bedingt, zerstückelt den Unterricht, zwingt alle Jahre zu besonderen Methoden für den gleichen Gegenstand und bringt dadurch Verwirrung in die Köpfe junger Menschen." Die Einteilung in Kurse sei nicht nur natürlicher, sondern, weil sie alle Fächer des Unterrichts voneinander trennt, schaffe sie ein größeres Verantwortungsgefühl gegenüber dem Stoff und ein stärkeres persönliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler.

Weil die Bedürfnisse der Gesellschaft erfordern, daß jeder die Verfassung und ihre moralischen Voraussetzungen kennen muß, ist ein neuer Katechismus nötig, der die Erklärungen der Menschenrechte und die Verfassungsgrundsätze enthalten muß. Diese politische Katechismusidee war schon im Ancien Régime als Ergänzung zum biblischen Katechismusunterricht aufgetaucht[97]). Wir sahen, daß Mirabeau auf die rationelle Durchdringung der Verfassungsgedanken im Volk nicht so großen Wert gelegt hatte, wenn die Verfassung nur geliebt wurde. Talleyrand glaubt aber nicht, darauf verzichten zu können, daß man die Moral und ihre praktische Auswirkung in der Verfassung als eine science véritable lehre, „deren Grundsätze gemäß dem Verstand einzelner Menschen und gemäß ihrem Alter bewiesen werden müssen". Bei ihm ist das Ziel, den politischen

[97]) Vgl. den Briefwechsel zwischen Mirabeau dem Aelteren und Herzog Friedrich von Baden. Auch bei Chalotais und Diderot findet sich dieser Gedanke.

Bürger zu erziehen, das Fundament aller Schultypen, um das sich alles andere gruppiert. Aber gerade hierbei bleibt uns auch Talleyrand die Aufzeigung der Mittel zu diesem Ziel schuldig, denn die gedächtnismäßige Beherrschung der Staatskunde ist ja noch nicht identisch mit der Liebe zur Verfassung und zu staatlichen Pflichten. Diesen Fehler, Wissen gleich Tun zu setzen, teilt er mit den meisten Rationalisten des achtzehnten Jahrhunderts.

Ueber die Departementschulen (gleich alte Collèges) gibt uns Talleyrand noch weniger Einzelheiten an. Sie sollen in jeder Hauptstadt bestehen und dürfen in ihrem Aufbau den örtlichen Verhältnissen entsprechend voneinander abweichen. In dieser Zeit ist die föderalistische Dezentralisation noch so stark, daß man die Gefahren einer solchen uneinheitlichen Schule noch nicht sieht.

Die theologischen, medizinischen, Rechts- und Militärschulen [98]) können wir in dieser Arbeit beiseite lassen, da sie erst nach der Schulabsolvierung einsetzen und spezielle Fachschulen sind. Aber auch hier ist bemerkenswert und neu, wie in ihre Zielsetzung nationale und pädagogische Motive eindringen. — Auch bei Talleyrand nimmt die Krönung des Bildungswesens, das Institute National, den größten Teil seiner Abhandlung ein; entsprechend dem größeren Interesse für den Ausbau und Umbau des höheren Unterrichts. Diese neue Art von Universität soll neben der Forschung und der Lehre auch die Beratung für Schul- und Unterrichtsfragen zur Aufgabe haben.

Welches sind nun die Mittel, die den öffentlichen Unterricht entwickeln sollen? Ein ständiger Unterrichtsminister soll gewählt werden, der absetzbar ist und die gesamte Kontrolle übernehmen soll. Daneben treten als „Instituteurs du genre humain" die Bibliotheken, die viel besser als bisher zu organisieren seien; weiterhin eine Neuordnung des Stipendienwesens (bourses), welches bisher nach veralteten Bestimmungen ganz unrationell geführt wurde. Weiterhin soll der Staat den geistigen Wettbewerb (concours) pflegen und Belohnungen aussetzen. Solche Preise sind pädagogisch nicht als etwas Kindisches und Ueberflüssiges anzusehen sondern als Ehrung durch die „Stimme der Nation". Was der Lehrer dem Schüler bedeutet, das bedeutet jenem die Methodik. Die hohe Meinung von dem Wert der Methode teilte Talleyrand mit seiner Zeit. Da der Mensch ein vernünftiges, soziales und moralisches Wesen ist, habe die Methode die Aufgabe, ihn denken zu lehren, seine Gedanken mitzuteilen und Gutes zu tun. Er glaubt, daß der Methode dann eine Verstandesschulung gelingen kann, wenn man alle Menschen zum Herren über ihre Aufmerksamkeit zu bilden vermag. Wieder zeigt sich in der Problemstellung der Einfluß Condillacs. Zu dieser Aufmerksamkeit verhilft uns die Analyse wie auch die Pflege des klaren sprachlichen Ausdrucks. Deshalb bekämpft er die Dialekte [99]). Wohl

[98]) Wir finden bei Talleyrand die erste Konzeption der späteren Marsschule.

[99]) Die spätere Revolution führte unaufhörlich einen Kampf gegen die Dialekte aus zentralistischen Gründen, denn sie verhindern eine „amalgame politique". Vgl. Moniteur vom 6. Juni 1794 den leidenschaftlichen Diskurs von Grégoire gegen die Dialekte.

mehr aus dem revolutionären Gefühl der Verbrüderung aller Menschen in der kommenden Weltgestaltung als aus dem Leibnizschen Motiv einer allgemeinen Gelehrtenverständigung beruft er sich auf ihn und fordert eine „langue humaine" aller Nationen. Die Schule könne zu dieser allgemeinen Willensbildung und moralischen Erziehung ganz besonders beitragen. Dazu ist nötig, 1. daß man die Schule nach den Gesetzen der Gesellschaft aufbaut als eine „petite société naissante"; 2. daß man unaufhörlich auf Mittel sinne, das sittliche Leben ihrer Zöglinge zu fördern; 3. daß man durch Taten und Anschauungen das Kind dahin führe, daß ihm die Moral nicht als abstraktes Produkt des Verstandes erscheint sondern als eine „starke Macht und ein Glück", das man in sich trägt. Man solle einige Zeit vor dem Ende der Erziehung in den Schulen eine Art Regierungskörper errichten, sodaß „die vorweggenommene Uebung von allen sozialen Eigenschaften dort als ein allgemeines Bedürfnis empfunden wird", denn durch praktische Anwendung, und wenn „in jedem Augenblick die Notwendigkeit moralische Maßnahmen erfordert", kann der Moralunterricht allein überzeugen. Was Talleyrand hier plante, entspricht etwa dem Gedanken der modernen Schulgemeinde [100]). Dieses Mangels wegen wird die Schule des Ancien Régime in ihrer pädagogischen Gesamthaltung von ihm am stärksten angegriffen: „Eine Menge unzusammenhängender Verordnungen je nach Gunst oder Laune abweichend oder sich ändernd und Willkür nehmen unaufhörlich die Stelle des Gesetzes ein; Strafen, die nur beabsichtigen, die Seele zu verwunden, demütigende Unterschiede, welche dem heiligen Prinzip der Gleichheit Hohn sprechen, eine ständig blinde Unterwerfung; schließlich kein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler, so sehen die Unterrichtshäuser aus, so war das gesamte Frankreich". Man soll zwar das Prinzip der Gleichheit im Verhältnis vom Lehrer zum Schüler nicht pressen, aber Gerechtigkeit und Wahrheitsliebe würden dem Schüler eindringlicher werden, wenn aus ihren Reihen freigewählte Vertreter an den administrativen und richterlichen Funktionen der Schule mit beteiligt werden würden. Wenn die Schüler zugleich frei und gebunden sind wie die Lehrer selber, würde das Unterrichtsgebiet als ausschließliches Eigenrecht der Lehrer um so mehr geachtet werden, und sie lernten, „zu rechter Zeit mit Menschen und ihren Passionen umzugehen", bekämen Achtung vor dem Gesetz, vor Sitten und allgemeiner Ordnung. Talleyrand knüpft dabei ebenso wie Mirabeau an das persönliche egoistische Interesse des Einzelnen an und erhofft, daß die eigene Vernunft ein sicherer Garant für das Handeln des Schülers werde als sein wandelbares Gefühl. Er kann sich umso mehr davon versprechen, weil er der Meinung ist, daß „die erhabendste Moral nichts anderes sei als der bon sens". —

Wir fassen zusammen: bei Talleyrand hat die öffentliche Erziehung ihren Ursprung in der menschlichen Gesellschaft und gilt daher für jedes Alter und für beide Geschlechter. Ihr Gegenstand

[100]) T. ist hier deutlich von Bourdon beeinflußt, der sich mit einem ähnlichen Schulplan persönlich an ihn gewandt hatte, damit er seine Ausführung unterstütze. Vgl. Aulard: Actes de la Société des Jacobins, III. Seite 172.

wird nicht eingeengt aus dem Grundsatz persönlich individueller Freiheit. Die öffentliche Erziehung muß vor allem eine zweifache Beziehung beachten: 1. sie muß im Kontakt mit den Bedürfnissen der menschlichen Gesellschaft sein, 2. sie muß dem Individuum Raum lassen zur Entwicklung seiner körperlichen, geistigen und seelischen Anlagen.

Die Organisation der öffentlichen Erziehung muß der des Staates adäquat sein; also jeder Ort hat eine Primärschule, jede Kreisstadt eine Distriktschule, jede Provinzhauptstadt eine Departementschule und schließlich als Gipfel das Nationalinstitut in Paris.

Die Mittel zur Verbreitung und Hebung des Ansehens der öffentlichen Erziehung liegen in einer guten Auswahl des Lehrerstandes, seiner sozialen Hebung und in einer nur von der Ratio abgeleiteten exakten Methode.

e) Die Opposition aus der Praxis.

Es ist bezeichnend, daß uns eine Oppositionsschrift gegen Talleyrand erhalten ist, welche gerade aus Reihen der Praktiker stammte, und diesen Stempel auch unverkennbar trug [101]). Wir geben ihren Inhalt deshalb wieder, um zu zeigen, daß die pädagogischen Reformgedanken nicht nur Ideologie wirklichkeitsferner Theoretiker waren, sondern daß sie auch pädagogische Praktiker bewegt haben. Diese Lehrer warfen Talleyrand vor, die Kostenfrage des Primärunterrichts unexakt aufgestellt zu haben, oder er müsse denn beabsichtigen, in Paris z. B. für einen Lehrer 1700 Schüler anzunehmen, da er nur 80 Primärschulen für Paris angesetzt habe. Sie forderten für 100 Kinder bereits einen Lehrer und einen Gehilfen (submonitrice), denn „es ist unbedingt nötig, daß der Lehrer jedem einzelnen von ihnen gesondert einen Teil seiner Zeit und seiner Aufmerksamkeit widmen könne", oder der schulgeldfreie Unterricht würde illusorisch werden. Ein noch größerer Tadel betrifft Talleyrands vertrauensselige Vereinigung beider Geschlechter in einer école mixte. Diesen Lehrern bedeutet das zarte Alter zwischen sechs und acht Jahren gerade eine Hinderung dafür. Uns scheint fast die skeptische Ironie des Praktikers gegen die „harmoniegläubigen Sozialreformer" [102]) durchzuklingen, wenn sie sich zu dieser Frage etwa äußern: „Wenn unsere klugen und guten Gesetze . . . die Sitten auf ihre erste Unschuld und ihre ursprüngliche Reinheit zurückgeführt haben werden, wenn wir das goldene Zeitalter unter uns aufleben sehen, werden wir vielleicht auch das kleine Lamm inmitten von Wölfen springen und sich freuen sehen, . . . werden wir wie Talleyrand ohne Unruhe über die Mischung beider Geschlechter sein". So aber fordern sie weiterhin getrennte Schulen für Jungen und Mädchen und eine weibliche Leitung für die Mädchenanstalten.

---

[101]) Observationes sur le rapport par Talleyrand Périgord. Paris 1791, suivies d'un Plan d'Instruction primaire national, présentées à l'Assemblée Nationale par les Maîtres de Pension de Paris 1791 l'an de l'ère chrétienne 1791 et de la liberté conquise le troisième, Straßburger Sammelband.

[102]) Ein Wort von Eduard Spranger aus: „Probleme der politischen Volkserziehung", in: „Volk, Staat, Erziehung", 1932, Seite 94.

Wenn Talleyrand soziale Hebung der Volksschullehrer anstrebe, so müsse er auch die praktischen Konsequenzen ziehen. Seine angesetzte Diskrepanz zwischen dem Gehalt der Professoren und dem der Volksschullehrer bilde einen „aufreizenden Widerspruch" gegen die neuen Aufgaben und die neue Wichtigkeit des Volksschullehrerberufs.

Ihr eigener Plan mit seinen acht präzisen Fragen zeigt deutlich, wo Talleyrand in seiner allgemein gehaltenen Arbeit Lücken gelassen hatte. Es soll die Abgrenzung von Lehrer und Helfer bezüglich der Vorbildung, des Gehalts, der Anzahl, des Alters und der Pension genau festgelegt werden; außerdem wird ein Tribunal d'Education vorgeschlagen. Die Primärschule habe das Ziel, den citoyen und den chrétien zu bilden. Die bisherigen Lehrer besaßen nicht nur unzureichende Kenntnisse, sondern sie ließen es auch nur zu oft an Liebe und psychologischem Verstehen für die Kinder fehlen. Der Unterricht dürfe in Zukunft nur solchen anvertraut werden, welche „sich ein Vergnügen daraus machen, ihre Tränen zu trocknen, ihnen ihre kleinen Sorgen zu erleichtern, und ihren Bedürfnissen entgegenzukommen". Man kann aus diesem Zitat sehen, daß auch die nüchternen Vertreter der Praxis von philantropischen Neuerungen nicht unberührt geblieben sind, andererseits sind sie sich mit Talleyrand einig in einer bewußten nationalpolitischen Erziehung der französischen Jugend.

Abschließend können wir feststellen, daß Talleyrand auch in seinem pädagogischen Wollen immer Politiker geblieben ist, und daß nach ihm die Politik in demselben Ausmaß wie früher die religiöse Idee eine dominierende Rolle in der öffentlichen Erziehung bekommen soll. Compayrê tadelt an Talleyrand, daß der „Mensch nur ein politisches Tier sei, welches in die Welt gekommen ist, um die Konstitution kennen, lieben und ihr dienen zu lernen" [103]) und Duruy sagt mit Recht, daß bei Talleyrand der Zögling nur ein „apprenti citoyen" sei [104]). Wir wollen dabei nicht verschweigen, daß eine große politische Interessiertheit an der parlamentarischen Arbeit von der gebildeten Jugend der nächsten Jahre erreicht wird. Wenn es im Konvent häufig wird, daß 15jährige Jungens an den Barrieren zuhören und ihn zu seinen Arbeiten beglückwünschen, so braucht man das nicht nur ironisch und negativ als „Diktatur der Jugend", die von ihren zu großen Rechten Gebrauch macht [105]), bewerten, sondern in Adressen wie etwa folgender kann man trotz allem Pathos auch erste staatsbürgerliche Ansätze erkennen: „Gesetzgeber, was sind wir glücklich, . . . den Grundsätzen unserer Verfassung nachzufolgen, . . . wir sind noch jung, das ist wahr, aber die republikanische Idee ist uns durch unseren Lehrer in dieser Zeit so nahe gebracht worden, daß wir alle geschworen haben, entweder in Freiheit zu leben oder zu sterben" [105]). Wenn auch Talleyrand in sehr bescheidenen Grenzen für den weiblichen Unterricht eintritt, so müssen wir ihm doch für den ersten Ansatz

[103]) A. a. O. Seite 295.
[104]) A. a. O. Seite 79.
[105]) Ebenda Seite 79.

danken, das Recht der Mädchen auf Bildung bestätigt zu haben. Pädagogische und methodische Lücken seines Planes dürfen uns nicht vergessen lassen, daß viele gute und in seiner Zeit originale Gesichtspunkte von Talleyrand aufgestellt worden sind.

2. Die Periode der Legislative.

a) Der Plan von Condorcet über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichts.

Stellte Talleyrand die Politik in den Mittelpunkt aller Erziehung, so verleugnet Condorcet seine philosophische Herkunft nicht, sondern gibt der Philosophie eine überragende Rolle im Unterricht. Talleyrand war vor allem auf Wahrung der Freiheit bedacht, Condorcet bemüht sich besonders in seiner pädagogischen Reform, das Prinzip der Gleichheit niemals zu verletzen. Dennoch bewahrt ihn seine hohe Geistigkeit davor, in dieser Zielstellung so fanatisch zu werden, wie wir es später bei einzelnen Revolutionären finden werden. Die Konstituante war zu keinem detaillierten Gesetzesbeschluß gekommen und hatte deshalb die zweite Periode der Revolution, die Zeit der Legislative, mit der Ausarbeitung eines Gesetzentwurfs über die öffentliche Erziehung beauftragt. Diese Aufgabe übernahm Condorcet. Er hatte sich in den ersten Jahren der Revolution schon in vielen Memoiren, die fast den ganzen 7. Band seiner Werke ausfüllen[106]), mit pädagogischen Problemen beschäftigt. 1793 gründete Condorcet mit Sieyès und Duhamel zusammen ein „Journal d'Instruction sociale" mit der bewußten sozialpädagogischen Tendenz, die breite Volksmasse aufzuklären[107]). Wir ziehen diese Arbeiten mit heran, weil sein „Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique" vom April 1792 einen Auszug dieser Aufsätze ist[108]). Dieser Bericht ist das breitangelegteste pädagogische Werk der französischen Revolution[109]). Sein berühmter Anfang sei hier wiedergegeben: „Allen Individuen der menschlichen Gattung die Mittel anzubieten, daß sie für ihre Bedürfnisse selber sorgen und sich ihr Auskommen sichern können, ihre Rechte kennen und ausüben mögen, ihre Pflichten begreifen und erfüllen werden, jedem die Mittel zu sichern, daß er seinen Fleiß vervollkommnen kann, daß er fähig ist zur Ausübung sozialer Funktionen, zu deren Berufung er ein Recht hat; den gesamten Umfang von Talenten zu entwickeln, die er von der Natur empfangen hat, und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die durch das Gesetz anerkannte politische Gleichheit zu verwirklichen: das muß das erste

---

[106]) C. Oeuvres par M. F. Arago, 12 vol. Paris 1847/49. Wir zitieren aus Bd. VII im folgenden.

[107]) Vgl. Joyau a. a. O. Seite 98.

[108]) Moniteur Nr. 112 vom 21. April 1791 berichtet von dem Verlesen des Rapports, als plötzlich ein Bote meldete: Messieurs voilà le roi, welcher die Kriegsbotschaft brachte.

[109]) Vgl. P. Natorps Darstellung dieses Berichtes in seinen „Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik", 1. Abt., 2. Aufl. Stuttgart 1921.

Zeil einer Nationalerziehung sein, und unter diesem Gesichtspunkt ist sie für die öffentliche Gewalt eine Pflicht der Gerechtigkeit".

Die drei revolutionären Ideale der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit werden von Condorcet zum ersten Mal in der Theorie wirklich durchgeführt. Er übersieht weder die praktischen Hindernisse wie Mirabeau, noch mildert er sie ab wie Talleyrand, sondern er nimmt sie als systematischer Theoretiker kritisch und vollständig unter die Lupe. Für unser pädagogisches Gebiet ist C. mit größerer Berechtigung als seine Vorgänger ein revolutionärer Führer. Wenn die Freiheit nicht nur auf dem Papier stehen soll, dann müsse jeder nicht nur die Möglichkeit haben, wenn es seine Fähigkeiten zulassen, bis zum höchsten Grad der Bildung aufzusteigen, sondern um diese Fähigkeiten objektiv prüfen zu können, und um sie von der materiellen Lage des Menschen loszulösen, muß die Volksschule für alle verpflichtend und für alle gemeinsam eingerichtet werden, ehe die höheren Schulgrade sich darauf aufbauen. Freileich spricht er in dem Gesetzesdekret diese Schulpflicht auch noch nicht aus, sondern läßt es bei einer Empfehlung. C. ist sich darüber klar, daß erst derjenige, „der nicht durch seine Unwissenheit von allem abhängt, was ihn umgibt", wirklich frei sein kann, ebenso daß nur durch eine gewisse Bildungsstufe die positive Gleichheit gewährleistet werden könne. Deswegen will er „den Unterricht so allseitig und so vollständig, wie die Umstände es erlauben, gestalten". Daher „müsse man allen gleicherweise den Unterricht, der für alle ermöglicht werden muß, geben, aber nicht deswegen einem Teil (dem begabten) der Bürger die höhere Schulbildung verweigern". Der moderne Einheitsschulgedanke war also schon für C. der Weg, die Bildungsungleichheit grundsätzlich aufzuheben. Daß dabei ein differenziertes Unterrichtssystem gelten bleiben muß, ist C. selbstverständlich, wie er sich überhaupt gegen jede mechanische Gleichheit wendet. Es handele sich immer nur um gleiche Prinzipien, von welchen aber erst „die jedem Gegenstand eigenmäßigen Gesetze" herzuleiten seien. „Eine völlige Gleichheit der Geister ist ein Hirngespinst", jedoch sei für die Erhaltung der Freiheit und Gleichheit „eine gewisse Uebereinstimmung zwischen dem Unterricht derjenigen Bürger, die ihn nur im Mindestmaß erhalten können, und den Kenntnissen der aufgeklärtesten Menschen im gleichen Land und in der gleichen Zeit" zu fordern.

Als zweites wichtiges Moment betrachtet er die Unabhängigkeit des Unterrichtswesens, welches nur wissenschaftlich haltbare Wahrheiten lehren und von keiner öffentlichen Gewalt beherrscht werden darf. Bestand bei Talleyrand die Gefahr einer zu großen Verkoppelung der Unterrichtsorganisation mit der staatlichen Verwaltung, so schlägt es bei C. ins Extrem um. Nicht der Staat, sondern die „Société Nationale des Sciences et des Arts" dirigiert den Unterricht. So wird das Unterrichtssystem völlig autonom und bildet fast einen Staat im Staat, dessen Gesetze nur von der Philosophie gegeben werden, und dessen Kontrolle nur durch die öffentliche Meinung geschehen könne. Mit dieser öffentlichen Meinung meint er

aber nicht das Volk schlechthin. Von ihm sagt er im Gegenteil: „Nachdem wir den Unterricht von jeder Art Autorität befreit haben, wollen wir uns davor hüten, ihn der öffentlichen Meinung zu unterwerfen; er muß ihr vorausgehen, sie verbessern, sie bilden und nicht etwa ihr folgen und ihr gehorchen". Was er meint, das sind „die allgemeinen Anschauungen der aufgeklärten Menschen Europas", deren Autorität keine Korruption zulasse und die Unabhängigkeit des Unterrichts vor Mißbrauch hüte. In dieser Zuversicht liegt die typische Ideologie des rationalistischen Revolutionärs. Man stellte in dieser Zeit der Philosophie Aufgaben, die sie ihrer Natur nach nicht lösen konnte, ohne sich untreu zu werden. Man spannte sie als herrschende Vormacht nicht nur über die Pädagogik [110]) sondern auch über die Politik [111]) an. Ein Kapitel der C.'schen Arbeit heißt bezeichnenderweise: „die Vereinigung von Philosophie und Politik wird einer der ersten Vorteile der Unterrichtsreform sein". Für die naheliegenden Gefahren des Opportunismus und der pseudophilosophischen Ausbeutung solcher Machtstellung der Philosophie hatte er mit den meisten Rationalisten keinen Blick. Solche Einigung von Pädagogik, Philosophie und Politik war ihm um so erwünschter, weil auch er sich eine *direkte* moralische Wirkung durch die Verbreitung von Bildung und Wissen versprach. Ein psychologischer Irrtum, den noch Herbart beging. C. behält jedoch das große Verdienst, auf das auch Natorp hinweist, daß er den Unterrichtsstoff überhaupt erst einmal auf überzeitliche wissenschaftliche Grundlage stellte, ihn allen politischen und kirchlichen Sonderinteressen entriß und allein pädagogischen und psychologischen Maßnahmen unterstellte. In den folgenden Revolutionsjahren wird solche freiheitliebende Hochsinnigkeit als konterrevolutionär verdächtigt und er deshalb mit seinen Girondistenanhängern verfolgt. Für folgenden Gedanken C.'s, den die Legislative noch mit vollem Beifall unterstützte, hatte die spätere Zeit kein Verständnis mehr: „Keine öffentliche Gewalt darf weder die Autorität noch den Einfluß haben, die Entwicklung neuer Wahrheiten oder Theorien, welche ihrer Sonderpolitik oder ihren augenblicklichen Interessen entgegengesetzt sind, zu verhindern" [112]). Wie hart im Raum sich ein solches Ideal stößt und immer stoßen wird, hat dieser unpolitische Gelehrtenkopf nicht beachten wollen, aber die nächsten Jahre schon zeigten es [113]).

Man kann dennoch C. bei all seinem optimistischen Enthusiasmus nicht den Vorwurf eines Fantasten machen, dessen pädagogische Pläne von vornherein das Gebiet des Möglichen überschreiten würden, weil wir sehen werden, daß gerade *seine* pädagogischen Ideen die größte Zukunft haben sollten und zum Teil erst jüngst in ihrer pädagogischen Fruchtbarkeit erkannt sind. Alle folgenden pädagogischen Einzelfragen haben nach ihm darin eine einheitliche Wurzel, daß sie not-

[110]) A. a. O. Seite 415/16.
[111]) A. a. O. Seite 375.
[112]) A. a. O. Seite 190.
[113]) Vgl. M. Vaerting: „Macht der Massen in der Erziehung" wo sehr deutlich zu sehen ist, wie sich jedes Erziehungsprogramm der jeweiligen Form der Machtpolitik anpaßt.

wendige Konsequenzen der in der Verfassung garantierten Menschenrechte sind. Um z. B. staatliche Schulpflicht und persönliches Elternrecht nicht miteinander in Widerspruch zu bringen, vollzieht er eine strikte Trennung in dem Begriff von Unterricht und Erziehung. Der Staat habe nur das Recht und die Pflicht des öffentlichen Unterrichts, dagegen gehöre die Erziehung in das persönliche Elternhaus. Warum lehnte C. eine allgemeine öffentliche Internatserziehung ab? In einer Nation, in der grundsätzlich alle Menschen frei sind, wäre eine gemeinsame Erziehung völlig unangebracht, da jeder für die verschiedenartigen Berufe und Lebensziele von Jugend an andere Wege einschlagen müsse. Die Erziehung kann sich in solcher Weise nicht abstufen, wie es im Unterricht geschieht, „wenn sie nicht nichtig und sogar schädlich" sein will. Außerdem soll der Staat das friedliche Familienleben seiner Untertanen gerade ermöglichen, es aber nicht auflösen und „die Bande der Natur zerbrechen", indem er die kindlichen Dankbarkeitsgefühle gegen die Eltern durch eine obligatorische staatliche Internatserziehung im Keim zerstört. Letztere kann „ohne Zweifel einen Stand von Kriegern oder eine Gesellschaft von Tyrannen bilden, aber sie wird niemals eine Nation von *Menschen* schaffen, ein Volk von *Brüdern*" [114]). Außerdem weiß C., daß sich aus einer öffentlichen Erziehung schwerlich politische, moralische und religiöse Ansichten trennen lassen, welche der staatlichen Erziehung einen uniformen Stempel geben und damit jede fruchtbare geistige Vielseitigkeit töten würden, weil „die Gesellschaft sich der werdenden Generation bemächtigt, um ihr zu diktieren, was sie glauben soll". Freilich wird auch die Familie den Zögling beeinflussen, aber in der Schule erfährt er sofort am Beispiel anderer Familieneinflüsse, daß „sein Glaube nicht der allgemeingültige Glaube sei" [115]), während jedes im Namen des Staates ausgesprochene Dogma Sklaven heranbilde. Ein anderes großes Hindernis für eine gemeinsame staatliche Erziehung sei außerdem die Verschiedenheit der religiösen Bekenntnisse. Man kann sie nicht respektieren, ohne die Gemeinsamkeit der Erziehung zu verletzen und umgekehrt. Aus alledem geht hervor, daß der Staat sich nur auf einen öffentlichen Unterricht beschränken könne. Weil dieser aber allen gleichmäßig angeboten werden muß, darf er nicht andersgläubige Volksteile durch einen bestimmten staatlichen Religionsunterricht ausschließen. Dieser muß aus der Schule entfernt und auf Wunsch der Eltern privat erteilt werden. Aus diesem Grunde muß sich auch der Moralunterricht vor jeder konfessionellen Färbung hüten und sich nur auf solchen sittlichen Prinzipien aufbauen, die alle Menschen gemeinsam anerkennen können, d. h. „die gegründet sind auf unsere natürlichen Gefühle und auf Vernunft" [116]). C. hat bei solcher Regelung der Trennung von Schule und Religion einerseits und des Moralunterrichts vom Religionsunterricht andererseits übersehen, daß die Gleichheit erst recht gefährdet ist, wenn man weltanschauliche Trennungen nicht

[114]) A. a. O. Seite 201.
[115]) A. a. O. Seite 202.
[116]) A. a. O. Seite 215.

innerhalb der Schulgemeinschaft bewußt gelten läßt, und sie wie in unseren Simultanschulen einander zu verstehen lehrt, sondern wenn man schon Kinder einander gefährlich entfremdet. Außerdem ist ein Moralunterricht, der so ängstlich überkonfessionell sein muß und nur eine Kompromisethik vertreten darf, farblos und überzeugungsschwach. Hier spricht aus C. der rationale Philosoph, der die Religion mit moralischen Prinzipien der Vernunft identifizieren zu können glaubte, damit aber ihr eigentliches Wesen verkannte und die Religion in den Dienst der Menschen und nicht in den Dienst Gottes stellen wollte [117]). C. geht also auch in der revolutionären Umgestaltung des Problems von Schule und Religion über Talleyrand hinaus, der wenigstens am dogmenfreien Religionsunterricht in der Schule festhalten wollte.

Das Problem der Erwachsenenbildung ist von C. wieder aufgegriffen und sehr viel tiefer durchdacht und energischer ausgebaut worden als bisher. Auch sie ist ein Mittel, jedem Alter und nicht nur der Jugend das gleiche Recht auf Bildung zu garantieren. Weil für C. die Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen ein Naturgesetz ist, kann der Unterricht gar nicht bei der Jugend aufhören, sondern „er muß diejenigen, die er gebildet hat, erhalten und vervollkommnen, muß sie aufklären, sie vor Irrtum schützen und daran hindern, in die Unwissenheit zurückzufallen" [118]). Zu diesem Zweck organisierte er ein Fortbildungsschulwesen, das sich an jeden Schultypus angliedern solle, dessen Räume und Unterrichtsmittel mitbenutzen müsse und in den Aufgabenkreis der Lehrer einbeschlossen sei. Diese Conférences publiques stehen allen Bürgern jeden Alters offen unter der Voraussetzung, daß sie entweder keinen Schulunterricht in ihrer Kindheit hatten, oder diesen auffrischen und fortsetzen wollen. Als Ziel dieses Erwachsenenunterrichts schwebt ihm der selbständig urteilende, für die Entwicklung des Menschengeschlechts aktivierte Citoyen vor, oder anders ausgedrückt, der aufgeklärte Mensch, der „die Kunst gelernt hat, sich selber zu erziehen".

Alle Zweige unserer modernen Volksbildungsbewegung sind bereits schon von C. geplant. Die Unterrichtsweise denkt er sich zumeist in Form von Diskussionen und Erklärungen auf Fragen über jeweilige wissenschaftliche Forschungen und Erfolge. Staatsbürgerliche und technisch-naturwissenschaftliche Schulung stehen aber immer im Mittelpunkt. Von Kind an soll die Kritikfähigkeit geweckt werden, und wir finden in diesem Zusammenhang den berühmten Satz, „daß man weder die französische Verfassung noch selbst die Menschenrechtserklärung vor keiner Klasse von Bürgern wie Tafeln hinstellen dürfe, die vom Himmel gefallen sind, die man deshalb bewundern und glauben müsse" [119]), sondern man solle sie

[117]) Mehr noch zeigt das folgende Urteil die geistige Enge, in die auch der Rationalist und nicht nur der konfessionell Mensch verfallen kann, in einer Anmerkung zum Problem Moral und Religion. Seite 485. „Toute religion particulière est mauvaise (!) parce qu'elle dirige nécessairement vers un but qui lui est propre, et si elle a des prêtres, vers l'intérêt des prêtres ces sentiments religieux qu'on suppose nécessaires à la morale."

[118]) A. a. O. Seite 188.

[119]) A. a. O. Seite 192.

mit Hilfe der so hoch geschätzten analytischen Methode auseinander setzen und von der Vernunft prüfen lassen.

Selbst eine Art Jugendpflege hat C. schon in ihrem Wert für die Nation erkannt. Nicht nur, daß er alle Zweige der körperlichen Ertüchtigung in Schule und Erwachsenenunterricht einführen will, „um alle Kräfte gleichmäßig zu entwickeln und die Wirkungen der durch die verschiedenen Berufsarten aufgezwungenen mechanischen Gewohnheiten zu zerstören, sondern auch Feste und Sportspiele seien einzurichten, bei denen soziale Gefühle, vor allem Liebe zu Gerechtigkeit und Gleichheit, zur Duldung und Humanität gepflegt werden sollen [120]). Das Land wird nicht etwa übergangen. Hier kann sich die Erwachsenenbildung den günstigen Umstand zu Nutze machen, daß der Winter lange Arbeitspausen ermöglicht, die zu geistiger Ausbildung benutzt werden können. Leider sagt er uns nicht, in welcher Form er sich diese Beschulung dachte. Sein Gedanke jedenfalls lebt heute in den Bauernhochschulen und ländlichen Fortbildungsschulen weiter.

Für die Stadt fallen zwei Vorteile des Landmanns fort. 1. erfährt die Arbeit des Handwerkers oder Arbeiters hier keine größere Ruhepause, und 2. ist die selbständige und wechselvolle Landmannsarbeit hier ersetzt durch eine mechanisierte und monoton gewordene Beschäftigung. Deshalb hat der städtische Fortbildungsschulunterricht eine ganz besondere Bedeutung im Interesse des gerechten Ausgleichs (!) und des Fortschritts. Die beginnende Technik bringe viele Arbeiter durch rein mechanische Arbeitsleistung in die Gefahr der „Verdummung", „wobei ihr Geist unaufhörlich still liegt". Diese „beschämende Ungleichheit würde ein Herd gefährlicher Unruhen werden, wenn nicht ein ausgebreiteter Unterricht den Individuen dieser betreffenden Klasse eine Hilfsquelle anbieten würde gegen die unfehlbare Wirkung der Monotonie ihrer täglichen Beschäftigungen" [121]). Welch einen sozialen Scharfblick hat C. hier gezeigt! Ueber die geistige Aufnahmefähigkeit und Willigkeit des Handwerkers und des Arbeiters solle man nicht skeptisch denken, denn „für den Mann der körperlichen Arbeit ist die Ruhe ein Genuß und eine leichte geistige Anstrengung eine wirkliche Erholung" [122]).

Besonders begabten und interessierten Erwachsenen will er die Möglichkeit geben, am Unterricht der höheren Schulen (Instituts) auf besonderen für sie bestimmten Plätzen in der Klasse unter Fortlassung sonstiger Schulpflichten teilnehmen zu können. Dadurch könne eine geschlossene Schulbildung jederzeit nachgeholt werden, und es sei auch der Vorteil erreicht, daß die Eltern dem Unterricht ihrer Kinder beiwohnen können, und diese sich wiederum an die „Augen der Oeffentlichkeit" gewöhnen müssen. Auch hier liegen die Parallelen zur modernen Pädagogik auf der Hand.

Ein besonders glücklicher Gedanke ist eine spezielle Handwerkerschule, die er in seinem 4. Memoire behandelt. Dieser

[120]) Vgl. a. a. O. Anm. Seite 253.
[121]) A. a. O. Seite 463.
[122]) A. a. O. Seite 199.
[123]) Bd. VII, a. a. O.

Schultyp würde unserer modernen Berufsschule sehr ähnlich sehen. Der wichtigste Grundsatz ist, daß der Unterricht der Praxis sehr nahe kommen müsse und sich gänzlich auf die verschiedenen Bedürfnisse der Handwerker einzustellen habe. Die einzelnen Lehrlinge sollen „nur lernen, was ihnen nötig ist“ [124]), denn „ausgefüllt von ihrem Beruf, würden sie einen Unterricht ablehnen, der ihnen nicht die Vorstellung einer unmittelbaren und direkten Nützlichkeit geben würde“ [125]). Auch eine Ermüdung der Schüler durch abstrakten Unterricht sei zu vermeiden.

C. zeigt sich oft als guter Jugendpsychologe und weiß, daß ein feiner pädagogischer Takt „die rechte Mitte halten müsse“, um einerseits das jugendliche Selbstbewußtsein dieser jungen Leute nicht durch übertriebene Forderungen zu beschämen, und um andererseits ihnen die Achtung zu erweisen, „die man vor ihrer Vernunft haben müsse“. Für diese Schule würden zwei bis drei Wochenstunden genügen, denn die praktische Arbeit bleibt das Schwergewicht. Von einer so gut angelegten Ausbildung des Handwerkers verspricht sich C. nicht nur für die Produktion des Staates Erfolge, sondern er sieht in ihr auch die Kernfrage des sozialen Arbeiterproblems [126]). Man könne auch dem Arbeiter ein Recht an der Kultur des Staates und ein Heimatgefühl in ihm geben, „wenn man all seinen verborgenen Fähigkeiten nachgehe und ihm das Gefühl wirklicher Gleichberechtigung gäbe“. Wenn er talentiert ist, muß auch ihm eine unbegrenzte Laufbahn eröffnet werden können [127]). Außerdem sei die Arbeiterbildung das beste Mittel gegen alle Verführungen der Städte. Wenn es gelingt, die Arbeiter „in ihren eigenen Augen zu heben“, dann sind sie der blinden Agitation und der Korruption nicht mehr so stark ausgeliefert [128]).

Dieser vorsorgende Ernst, mit welchem C. hier schon ein zentrales Zukunftsproblem der Pädagogik erkannt hat, und seine Maßregeln gegen die Gefahren des in seiner Zeit stark anwachsenden Großstadtproletariats sollen uns ein Beweis sein, daß C. bei allem glühenden Idealismus den Blick für die wirklichen Verhältnisse durchaus besaß. Das zeigt auch die Erkenntnis, daß eine Elternerziehung nötig sei, denn „eine Ursache für die Degradierung des menschlichen Geschlechts“ sei die Unwissenheit der Eltern über die körperliche und geistige Beschaffenheit ihrer Kinder gerade in den Jugendjahren. Deswegen sei eine pädagogische Aufklärung für junge Leute, für junge Väter und Mütter zu fordern [129]), deren Nützlichkeit sich in der Ehe und Familie bewähren wird. Ganz bewußt erwähnt C. hierbei auch die Beteiligung der Frauen an diesem Unterricht.

Sein Grundsatz, nirgends das Prinzip der Gleichheit und Freiheit außer Acht zu lassen, zwingt ihn zu einem ersten kühnen Vorstoß in der Frauenfrage. Die Frau sei gleichwertig einzureihen

---

[124]) A. a. O. Seite 383.
[125]) A. a. O. Seite 383 ff.
[126]) C. scheidet dabei nicht zw. Handwerker und Arbeiter.
[127]) Vgl. a. a. O. Seite 386 ff.
[128]) A. a. O. Seite 388.
[129]) A. a. O. vgl. Seite 342.

in den öffentlichen Schulunterricht. Wir sahen, wie besonders Mirabeau, aber auch noch Talleyrand diesen Konsequenzen ausgewichen sind und die Mädchen im wesentlichen in derselben unwissenden Lage ließen wie im vorrevolutionären Frankreich. C. fordert: „der Unterricht muß für die Frauen und für Männer derselbe sein". Er ist sich zwar bewußt, daß den meisten Mädchen der Volksschulunterricht genügen wird, fragt sich aber, warum talentierten Mädchen der höhere Unterricht und die Wissenschaft versagt sein solle. „Warum sollen diejenigen Frauen, deren Leben nicht durch Ausübung eines einträglichen Berufs ausgefüllt werden muß und nicht erfüllt sein kann durch häusliche Beschäftigungen, nichts Nützliches für die Vergrößerung der Wissenschaft leisten, wenn sie sich mit denjenigen Beobachtungen beschäftigen, die eine fast minitiöse Exaktheit, eine große Geduld und ein häusliches und geregeltes Leben verlangen?" [130]) Auf Grund ihrer „zärtlicheren Anteilnahme" und ihres größeren Einfühlungsvermögens gibt er ihnen in der Ausarbeitung pädagogischer Schul- und Methodenbücher sogar den Vorrang vor den Männern. Außerdem können die Frauen von der Gemeinsamkeit einer staatlichen Wohlfahrtseinrichtung, dem öffentlichen Unterrichtssystem, nicht ausgeschlossen werden; ganz abgesehen davon, daß ihre schlechte intellektuelle Ausbildung eine störende Ungleichheit in die Familie und in die Ehe bringe und eine gute Erziehung der Kinder verhindere [131]). Aus praktisch-ökonomischen Gründen hat C. gegen einen gemeinsamen Unterricht für Jungen und Mädchen in der Volksschule nichts einzuwenden. Auch hier zeigt sich sein moderner pädagogischer Standpunkt, denn nicht nur aus äußeren Gründen wünscht er die Koedukation, sondern sie erscheint ihm „für die gute Sitte nützlich und weit entfernt davon, gefährlich zu sein" [132]). Selbst im Entwicklungsalter wünscht er diese Gemeinsamkeit der Arbeit, und er will sich nicht wie Rousseau nur auf eine gemeinsame Zerstreuung und Vergnügung beschränken. Gerade bei der Arbeit würden sich beide Teile gegenseitig umso mehr hervortun, je mehr der Wunsch dabei mitspreche, „die Achtung eines geliebten Menschen zu verdienen". Außerdem trenne das Leben die Geschlechter auch nicht künstlich, und eine gesonderte Erziehung wirke wie ein Kampf, in dem sich Rivalen um den Preis streiten. Dagegen soll das menschliche Leben „eine Reise sein, die Brüder gemeinsam machen, und wo jeder, der seine Kräfte für das Wohl aller angewandt hat, durch die Freuden eines gegenseitigen Wohlwollens . . ." [133]) belohnt wird.

Condorcets Schulaufbau ist fast mathematisch gegliedert und so organisch, daß es fast schwer ist, Einzelnes herauszunehmen. Sein Schulaufbau ist hierarchisch und enthält die Gesamtheit aller

---

[130]) A. a. O. Seite 217.

[131]) Sehr merkwürdig mutet der Grund an, daß die Ausbildung der Frau durch höheren Unterricht ein Mittel sei, „den Männern die Kenntnisse zu erhalten, die sie in ihrer Jugend empfangen haben."

[132]) A. a. O. Seite 221.

[133]) A. a. O. Seite 225. Im Gesetzesprojekt werden aus dieser weiblichen Emanzipation und der gemeinsamen Schule für beide Geschlechter allerdings nur vorsichtige Verordnungen gemacht, weil das Echo im Volk wohl zu schwach ist.

Bildungsbedürfnisse der Staatsbürger. Die Autonomie ist dadurch verbürgt, daß nur die Wissenschaft selber diesen Körper lenken darf.

Die verschiedenen Zweige des Schulunterrichts sind in der Weise zu einer Einheit verbunden, daß er bestimmte Unterrichtsgegenstände in allen Stufen entsprechend abgewandelt wiederkehren läßt.

Er unterscheidet eine fünffache Gliederung:

Condorcets Bezeichnung	Heutige französische Bezeichnung	Die entsprechende deutsche Bezeichnung
1. Ecole Primaire	Ecole Primaire	Volksschule
2. Ecole Secondaire	Ecole primaire supérieure + Ecole professionnelle	Bürger(Mittel)schule
3. Instituts	Lycées + collèges	Gymnasien und Realgymnasien (Staatliche und Städtische)
4. Lycées	Facultés	Universitäten
5. Société Nat. des Sciences et des arts	Institut de France	Akademien

Die Primärschule soll in jedem Ort von vierhundert Einwohnern ab eingerichtet werden und vierjährige Dauer haben. Der Lehrstoff umfaßt außer den Kernfächern praktische Maß- und Gewichtskunde, außerdem die heimatlichen Produktkenntnisse, die Kenntnis der landwirtschaftlichen, handwerklichen Geräte und wichtige Grundsätze der sozialen Ordnung und der Moral, soweit sie dies Alter schon fassen kann. In der Volksschule soll die Lehrerin besonders beschäftigt werden.

Die Sekundärschule ist in jeder Stadt von viertausend Einwohnern an zu errichten mit ein bis drei Lehrkräften, je nach der Schülerzahl; die Schulzeit umfaßt vier weitere Jahre. Der Unterricht setzt den Primärschulstoff voraus, vertieft ihn noch unter starker Berücksichtigung der Probleme aus Handels- und Handwerkskreisen, aus denen die meisten Schüler stammen. Neue Unterrichtsfächer sind: Mathematik, Naturkunde, Chemie, Geschichte und Erdkunde, sowie Ausdehnung des Moralunterrichts bis zur Sozialwissenschaft und Handelslehre. Großen Wert legt er auf den Zeichenunterricht [134]), auf dessen Bedeutung schon Condillac hingewiesen hatte, und der nicht „künstlerischer Luxus sondern für viele praktische Berufe unentbehrlich" sei. Die Pflege der Sprache und Grammatik sollen bei ihm allerdings nur dazu dienen, auch wieder eine wirkliche Gleichheit zu erreichen, denn durch die Verschiedenheit der Sprache entstehen leicht die beiden Klassen der Gebildeten und Ungebildeten. Jede Schule soll eine Bibliothek besitzen und zu einer ständig sich mehrenden Sammlung von Naturalien, Maschinen- und Handwerksmodellen usw. den Grund legen. Solche Anschauungsmittel sind im Unterricht vorwiegend zu verwenden.

Die Institute bilden den dritten Grad des Unterrichts und sollen in jedem Departement wenigstens einmal gegründet werden.

[134]) Vgl. darüber a. a. O. Seite 382.

Sie umfassen vier weitere Jahre und sollen eine Vorbildung für alle höheren und komplizierteren Berufe geben und auch die späteren Sekundärlehrer ausbilden. Der Lehrstoff wird demnach nicht nur alles umfassen, was „dem Menschen und dem Bürger nützlich sein wird", sondern auch die fachliche Vielseitigkeit aller späteren Berufe berücksichtigen. Er enthält folgende neun Gebiete, die deutlich Condorcets Vorliebe für die modern-naturwissenschaftliche Seite des Bildungsgebietes beweisen. Ihre Anordnung ist höchst merkwürdig.

1. Metaphysik, Moral und Verfassungskunde,
2. Gesetzeskunde und politische Oekonomie,
3. Mathematik und ihre physikalische Anwendung,
4. Mathematik und ihre Anwendung für Moral und Politik,
5. Physik, Chemie, Mineralogie und praktische Anwendung,
6. Anatomie und Naturgeschichte und landwirtschaftliche Anwendung,
7. Geographie und Geschichte,
8. Grammatik und Rhetorik,
9. Alte Sprachen (Griechisch kann wegfallen und zwei Jahre seien genügend zum Verständnis leichter Texte)[135]).

Dieser Stoff soll sich auf vier Kurse verteilen und von Fachlehrern gegeben werden. Eine ansprechende Neuerung ist die, daß die Kurse je nach Interesse und Begabung des Schülers zusammengestellt werden dürfen. Dieser kann alle vier Kurse, kann auch nur einen durchmachen. Wenn C. dabei bestimmte Pflichtfächer für alle angesetzt hätte, würde er mit dieser Einrichtung der spiritus rector einer sehr modernen pädagogischen Idee geworden sein, daß nämlich der einseitig Begabte durch besonders tüchtige Leistungen auf seinem Gebiet andere Lücken ausgleichen könne. Mit großem Nachdruck verteidigte C. den Vorzug, den er den exakten Wissenschaften im Unterricht gegeben hat. Im Gegensatz zur Geisteswissenschaft, worunter er allgemeine Philosophie, Literatur, Grammatik, Geschichte und Staatskunde verstand, entwickele die elementarste Uebung in Mathematik und Naturwissenschaft schon die intellektuellen Fähigkeiten, logische Schlüsse ziehen zu lernen, und Begriffe analysieren zu können. „Kurz, sie sind im Stande, die Vernunft des Anfängers zu bilden." Diesen Vorzug hätten aber die humanistischen Fächer nicht, denn sie setzten gleichsam die Vernunft voraus und müßten sie schon am Anfang anwenden. Man wird diese Beobachtung sicher bestätigen müssen, wenn sie so gemeint ist, daß die Naturwissenschaft und Mathematik uns die Irrtümer in unserem Urteil und in unserer Logik sehr viel eindeutiger und schneller zeigen, als bei geisteswissenschaftlicher Arbeit. Wieso aber z. B. die Grammatik und die Philosophie die Logik nicht zu bilden vermag, ist nicht einzusehen. Folgende Argumente zeigen, daß auch bei Condorcet utilitaristische Gründe mitsprechen, wenn er die humanistische Bildung verdrängen wollte. Er meint, daß schon das normale Kleinkind aus der Natur-

[135]) Vgl. a. a. O. S. 278.

kunde praktische Aenderungen gewinnen könne, und daß die naturwissenschaftlichen Erklärungen ein sicheres Schutzmittel „gegen Vorurteile und geistige Enge" seien. Er gibt auch zu, daß er in dieser Bevorzugung einer „allgemeinen europäischen Tendenz" gefolgt sei, die sich „mit immer wachsendem Eifer auf die modernen Wissenschaften richtet". Wenn man früher „nur Theologen oder Prediger" hatte machen wollen, „so trachten wir danach, aufgeklärte Menschen zu bilden [136]). Ein weiteres Argument, daß die antiken Bücher mit ihren vielen Irrtümern die Vernunft verwirren könnten, fällt wohl kaum ins Gewicht, denn C. würde an anderer Stelle darin ein Mittel sehen, die Kritik des Schülers zu üben.

Interessant für uns ist, daß er im Gegensatz zu Talleyrand und noch mehr zu Mirabeau ein Feind der Eloquenz ist. Vielleicht hat der eifrige Abgeordnete in der eigenen Nationalversammlung die Gefahren der Rhetorik [137]), die für Franzosen besonders stark sind, schon zu oft erkennen müssen. Nur die raison müsse den Volksvertreter leiten, und deswegen sei ihm Gesetzkunde nötiger.

Die Unterrichtsmethode Condorcets ist auch neu und pädagogisch fruchtbar. Es ist zwar noch nicht der moderne Arbeitsunterricht in dem tiefen Sinn, den ihm Gaudig und Kerschensteiner gegeben haben, denn C. hat den bildenden Wert, der in der Arbeit als solcher liegt, gänzlich übersehen, aber sie ist doch den bestehenden bisherigen Methoden gegenüber eine große Neuerung. Die Schüler sollen sich üben an eigenen Demonstrationen und an Diskussionen, und man solle sich auf dieser höheren Unterrichtsstufe nicht nur auf einfaches Erklären beschränken. Wir fragen uns natürlich heute, warum diese Methode nicht auch im Volksschul- und Mittelschulunterricht angewandt werden könne. —

Das Lycée, unsere Universität, ist der vierte Grad des Unterrichtswesens und kann hier nur kurz gestreift werden. 9 Lycées sollen besonders auch an den Grenzen des Landes errichtet werden, in möglichst kleinen Städten, um die Studierenden nicht abzulenken. Paris allein macht eine Ausnahme, denn seine große Tradition und die „einmütige Stimme Europas" würden eine Verlegung der Universität nicht erlauben. Man müsse sich um viel ausländische Studenten bemühen, nicht so sehr um der wirtschaftlichen Vorteile willen als zur Propaganda der französischen Revolutionsideen.

Die Société Nationale des Sciences et des Arts als fünfter Grad des Schulsystems entspricht etwa unseren wissenschaftlichen Akademien. Sie sollen zur Ueberwachung, Anregung, Förderung und Vereinigung aller bildenden Momente dienen. —

Mit der gleichen Bestimmtheit wie Mirabeau sich für den bezahlten Unterricht einsetzte, tritt C. für den unentgeltlichen ein.

---

[136]) A. a. O. Seite 205.
[137]) Ebenda Seite 208.

Während die bisherige Verfassung nur die Primärschule für schulgeldfrei erklärte, will er alle Schulgattungen darin einbeziehen. Der höhere Unterricht müsse jedem Talent zu gunsten der gesamten Nation zugänglich gemacht werden, dürfe daher nicht mit der materiellen Ungleichheit verknüpft werden, sondern er müsse den sogenannten Elèves de la Patrie bis zur höchsten Stufe der Bildung verhelfen.

Die Unterrichtsbücher sollen von der öffentlichen Macht bestimmt werden, um der Einheitlichkeit und der allgemeinen Verbreitung der neuen Bildungsideen willen. Sie sollen aus preisgekrönten öffentlichen Wettbewerben hervorgehen. Aber diese geistige Einheitlichkeit der Bücher und solche Vorschrift wäre ein unerträglicher Freiheitsbruch, wenn sie auch für Universitäten angewandt werden würde, denn diese sollen im Gegenteil aus ihrer unbegrenzten Wahrheitsforschung heraus jede Korruption des Unterrichts durch politisch „gefährliche Doktrinen" zu verhindern suchen und ständig den Wahrheitsgehalt der Unterrichtsgebiete kontrollieren. Solche kühne Ausschließung des Staates von der Bildungsaufgabe vertrat noch C., während schon bald nach ihm die staatliche Diktatur vorbereitet wurde! Duruy trifft den Kern richtig, wenn er sagt [138]), „der Staat würde sich in dem Unterricht nur als Kassierer einmischen; er würde mit geschlossenen Augen auszahlen".

Das Ziel seiner Arbeit ist nach C., „dem Geist seine gesamte Aktivität zu lassen und die Gleichheit vorzubereiten durch Verbreitung der Bildung" [139]). Er hält es im 18. Jahrhundert nicht für möglich, daß man den Vorwurf fürchten müsse, „die geistige Hebung und Befreiung einer Nivellierung durch Verflachung und Zwang" vorgezogen zu haben. Ein paar Jahre später würde er trotzdem das Gegenteil gesehen haben.

Nichts zeigt deutlicher die Gläubigkeit Condorcets an die Macht der Erziehung als der Schluß seines Berichtes [140]): „Es wird zweifellos eine Zeit kommen, wo wissenschaftliche Gesellschaften, die vom Staat gestützt werden, überflüssig . . . sein werden, wo sogar jede öffentliche Unterrichtseinrichtung unnötig werden wird; das wird eine Zeit sein, in der kein allgemeiner Irrtum mehr zu fürchten sein wird, . . . wo alle Passionen und Vorurteile ihren Einfluß verloren haben werden, wo die Aufklärung in gleicher Weise in allen Orten desselben Landes wie in allen Klassen derselben Gesellschaft verbreitet sein wird." Wer ein solches Zutrauen hatte, der konnte die Revolution nicht nur politisch als eine Aenderung der Regierungsform ansehen, sondern dem war sie „die Revolution der Ueberzeugung und des Willens", die „den Irrtum und die freiwillige Knechtschaft umstößt."

b) Zusammenfassende Kritik an Condorcet.

Bei einer so großzügigen pädagogischen Mission des Staates hatte C. einen Punkt allerdings übersehen, ohne den alle Versuche von vornherein zum Tode verurteilt sind, das ist die ausschlaggebende

[138]) A. a. O. Seite 84.
[139]) A. a. O. Seite 507.
[140]) A. a. O. Seite 548/49.

Bedeutung der neuen Lehrerpersönlichkeit, die das neue pädagogische System erfordert. Wer nicht nur die Schilderung über den sozialen und sittlichen Tiefstand der Lehrer aus dieser Zeit kennt, sondern auch die groteske „Ausbildung" und den Mangel an jeder zureichenden pädagogisch-methodischen Vorbildung[141]), der weiß, was für eine vielseitig und auch fachlich gründlichst vorbereitete Lehrerschaft das System von C. erfordert, wie solcher Lehrer außerdem ein Volks- und Menschenfreund im Pestalozzischen Sinn sein müßte. Den Weg zu diesem Ziel gibt C. nicht an, jedenfalls würde seine naiv-einfache Lösung wohl kaum einen praktischen Erfolg haben. Er glaubte, man brauche den vorhandenen Lehrern nur Methodenbücher in die Hand zu drücken, „wo sie sich über die Art, die Prinzipien zu entwickeln und sie der Intelligenz des Schülers anzupassen, um ihnen die Arbeit leichter zu machen, unterrichten können." Dabei beachte man noch, daß er bis zu 200 Schüler auf einen Lehrer ansetzt und einen Teil des Unterrichts von fortgeschrittenen Schülern, den Gehilfen (Répétiteurs), bewältigen lassen will. Daß die finanzielle Lage des Lehrers gebessert werden müsse, war eine häufige Forderung der Cahiers und der öffentlichen Debatte. Auch C. behandelte sie eingehender[142]).

Zwei weitere, schwere Irrtümer lassen sich in Condorcets System finden, die er aber mehr oder weniger mit seiner Zeit teilte: der Mangel an Verständnis für den religiösen, nicht diesseitig gerichteten Sinn des Lebens und die einseitige Inanspruchnahme des Menschen als Intelligenzwesen unter der falschen Voraussetzung, daß die Menschen das Gute schon *tun*, wenn sie es rationell verstanden und erkannt haben.

Dennoch sind wir weit davon entfernt, Kühnes[143]) rein negatives und oberflächliches Urteil zu teilen oder gar Thêrys[144]) ironischer Kritik zuzustimmen. Despois[145]) wird ihm sehr viel gerechter, indem er seine Würdigung Condorcets beginnt: „Wenn man einmal beweisen will, wie die Utopie eines Jahrhunderts eine Realität für das folgende Jahrhundert werden kann, mache man sich das Vergnügen, durchzulesen, was man ehemals die „*Utopie*" Condorcets genannt hat." Er glaubt, daß dieser Condorcetsche Plan nicht nur die Grundlage für alle folgenden pädagogischen Diskussionen und Gesetze gegeben habe, sondern daß er auch für die pädagogische Reform Frankreichs im 19. Jahrhundert[146]) maßgeblich war. Völlig unverständlich bleibt uns Durus Urteil über Condorcet: „Eine Pädagogik, die in ihren Mitteln wie in ihrem Zweck begrenzt ist, ohne Tiefe und ohne Er-

[141]) Vgl. „Une Nomination de maître d'école en 1789" in „Annales Révolutionnaires", Band 8, 1916, Seite 283 ff. Man sieht aus diesem Vertrag deutlich, daß der Lehrer vorwiegend für alle niederen und kirchlichen Hilfsdienste der Priester beschäftigt wurde.

[142]) Vgl. a. a. O. Seite 285 und Seite 290.

[143]) Otto Kühne: Die Schulideale der französischen Revolution. Reins pädagogische Studien, Jhrg. 47, 1926.

[144]) A. a. O. Seite 190.

[145]) Eugène Despois: Le Vandalisme Révolutionnaire. Paris 1868, Seite 7.

[146]) Vers. Seite 8 und Seite 17.

habenheit, künstlich, sowohl überheblich wie prosaisch, ein System, bei welchem man nirgends die Kraft einer großen moralischen Idee spürt“ [147]). Die wunderbar leidenschaftliche Kraft einer hohen Sittlichkeit ist es gerade, wegen welcher Delvaille in Condorcet die Krönung seines Werkes [148]) darstellt, und die uns von seinem hohen Ziel auch noch da überzeugt, wo wir an der Richtigkeit von Einzelvorschlägen zweifeln.

c) Condorcets Einfluß auf andere pädagogische Theoretiker.

Bei der überragenden Stellung, die Condorcet einnahm, ist es verständlich, daß seine pädagogischen Ideen weithin die Hoffnungen und Wünsche der Nation beeinflußt haben, und daß wir sie in vielen gedruckten Plänen und Broschüren wiederfinden. Wenn wir auch bei der Aechtung, die die Girondisten später gefunden haben, nicht so weit gehen wollen wie Despois, der in Condorcetschen Entwurf das Modell für die gesamte Konventszeit sehen will, so werden immer wieder Spuren auftauchen, die ouf C. zurückzuführen sind. Sein pädagogisches Gedankengut findet sich in den vielen Klubberichten wieder, von denen wir beispielsweise einen aus dem Klub Montauban (8. 2. 1792) zitieren, in welchem der Abbé Rousiès (Rousières?) [149]) „Ses Vues élémentaires de la Constitution à donner aux Ecoles Nationales“ wiedergibt. Bemerkenswert ist die Reihenfolge der als notwendig erachteten Unterrichtsfächer, in der der Turn- und Sportunterricht an erster Stelle, der Religionsunterricht (!) an zweiter Stelle steht, und dann der staatsbürgerliche und Moralunterricht folgt. Die anderen Fächer sind C. conform. Typisch ist, wo ihm der sonst so neuerungsfreudige Kleriker nicht folgen kann: Die Humanitätsidee kann er nicht so stark entwerten, und die weibliche Emanzipation mit dem Anspruch auf höhere Bildung muß er ablehnen.

Aus den vielen Arbeiten privater Initiative greifen wir noch den Autor eines „Nouveau Système de lecture, applicable à toutes les Langues“ [150]) heraus, der es als ein „patriotisches Geschenk“ auffaßt, wenn er seine „Réflections sur l'Education“ an das neue „Komitee für öffentlichen Unterricht“ richtet. Wir geben sie deswegen z. T. wieder, weil sie deutlich zeigen, daß C. besonders in denjenigen psychologischen Gesichtspunkten ein Echo gefunden hat, welche den philantropischen Propagandaideen entgegen kamen. Sein Lesesystem, das heute nur noch den Methodiker interessieren könnte, lassen wir hier beiseite und heben nur hervor, daß er die methodische Schulung eines jeden Lehrers forderte, weil es etwas anderes sei, „etwas für sich zu wissen, als das Wissen für die anderen zu erklären“. „Die erste Ange-

---

147) A. a. O. Seite 87.

148) Jules Delvaille: Essai sur l'histoire de l'idée de Progrès jusqu'à la fin du 18.00, Paris, Alcan 1910, Seite 670 ff.

149) Abgedruckt von L. Lévy Schneider in „La Révolution française“ Jhrg. 1907, Band 53, Seite 269 ff.

150) J. B. Maudru. Abgedruckt im Straßburger Sammelband zur Geschichte der Französischen Revolution. Nr. 47, Paris 1792 (Rèvolutions Mélanges 3).

legenheit sei die Bildung des Herzens", wofür „das Beispiel und die Gewohnheit mehr Kraft haben als alle Philosophen mit all ihren Büchern" [151]). Das ist nicht — wie es zunächst leicht scheint — gegen Condorcet gesprochen, denn wir würden solche Gedanken selbstverständlich auch bei ihm finden, aber dessen größerem Intellektualismus gegenüber hat das Gefühl hier bewußt eine stärkere Gewichtigkeit. Mit Rousseau findet er es für das Kind notwendig, ein zurückgezogenes Leben zu führen in asketischer Strenge, sehr gleichmäßig und geregelt mit großer Bevorzugung der körperlichen Ausbildung, die mit der alten und immer wieder neu auftauchenden schillernden Wahrheit begründet wird, daß „in einem kräftigen Körper die Seele kräftig sei". Die Gewöhnung an die Arbeit soll sogar bei den Mahlzeiten nicht ausbleiben und auch den Charakter der Spiele bestimmen. In merkwürdigem Kontrast zu dieser strengen Kontrolle und unpsychologischen Einstellung gegenüber dem Kind finden wir bei ihm eine geradezu individualpsychologische liebevolle Versenkung in die Kinderseele. Es heißt wörtlich: „Man müsse unaufhörlich wach sein, seinen Schüler in allen Augenblicken beobachten, die geringsten Ansätze in ihm entwickeln und die geheimsten Bewegungen belauschen, um sie auf das Gute zu richten: Handlungen, Worte, Gesten, Blicke; er müsse sich . . . im einzelnen von allen eine genaue Rechenschaft geben, um auf gesicherter Basis eine rechte Beurteilung, die das Kind zu seinen Bedürfnissen führen können, ausstellen zu können. Er muß durch und durch die Art seines Schülers, wie er fühlt und beobachtet, kennen, um seinen Plan danach abwandeln und dem Charakter und der Geisteshaltung des Kindes anpassen zu können. In verschwiegener Weise muß er alles sehen und nichts sehen, alles und nichts hören, alles, was das Kind umgibt, mit dem Grad seines Einflusses, der davon ausgehen kann, abschätzen." [152]) Echt philantropisch ist die Einführung des Wetteifers als pädagogisches Mittel und die öffentliche Lob- und Straferteilung. Es fehlt auch nicht der Hinweis auf die sogenannte natürliche Strafe, auf die Rechenschaftsbücher, in welche Betragens-, Wissens- und Sprechfehler jedes einzelnen einzutragen sind.

d) Ergebnis der pädagogischen Problematik während der Konstituante und Legislative.

Zusammenfassend können wir für die Zeit der Constituante und Legislative feststellen, daß ihre pädagogischen Führer der öffentlichen Erziehung eine bis dahin nie erfolgte weite Ausdehnung geben wollten. Für sie ist das gesamte Problem der Vervollkommnung und Humanität eines Volkes eine einfache pädagogische Frage, allein von der Pädagogik her zu lösen. Der Gegenstand der Pädagogik ist für sie unendlich, ihre Aktion betrifft alle Menschenalter. Wenn auch nicht verkannt werden darf, daß die Bildung bei ihnen noch nicht als ein unendlicher Prozeß verstanden wird, sondern zu einer bestimmt zu fixierenden Summe bestimmter Vorstellungen und Erkenntnisse verarmt, so ist doch diese grundsätzlich hohe Bewertung der Pädagogik

[151]) A. a. O. Seite 9.
[152]) A. a. O. Seite 14.

in ihrer Bedeutung für den Nationalstaat die originellste Leistung der beiden ersten Epochen unseres Zeitabschnittes. Wir wissen heute, daß bei praktischer Auswirkung ihrer Ideen eine zu große Pädagogisierung des geistigen Lebens erfolgt wäre[153]); wir wissen aber auch, daß erst diese Weitung den Boden für das große Gebiet der modernen Sozialpädagogik geschaffen hat, die eine unentbehrliche Stütze für den demokratischen Verfassungsstaat des 19. Jahrhunderts wurde. Aus dieser Pädagogisierung des gesamten staatlichen Lebens erklärt es sich auch, daß die eigene Problematik der Schulpädagogik zunächst noch gar nicht erkannt wurde. Erst die Legislative schuf am 14. Oktober 1791 das Comité de l'Instruction publique, dessen erste Sitzung Condorcet zum Präsidenten wählte. Ein weiterer Fortschritt dieser Epoche ist, daß deutlich die wesensmäßige Verschiedenheit von Unterricht und Erziehung erkannt worden ist. Man kann sogar sagen, daß z. B. Condorcet allzu ängstlich und vorsichtig übersehen hat, daß Unterricht als solcher auch erzieherliche Momente in sich birgt und hier die Grenzen fließend sind. Für die gekennzeichnete Haltung dieser aufklärerischen Revolutionäre war eine feste Zuversicht auf unbedingte Wirkung, Berechtigung und Macht der Erziehung natürlich geradezu Vorbedingung. Eine Zuversicht, deren Naivität und Kraft uns dann erst recht klar wird, wenn wir die Fragwürdigkeit und die vielfache Negierung der Pädagogik bei modernen Vertretern, die die Grenzen des pädagogischen Verhaltens untersucht haben, damit vergleichen[154]). Aber man darf nicht vergessen, daß erst auf der Basis eines bewußten Stolzes auf das Homo sum und auf die eigene ratio sich die modernen Ideale des individuellen Liberalismus und Idealismus im 19. Jahrhundert und das moderne Staatsbewußtsein entwickeln konnten. Nur aus solcher Mentalität heraus konnten die rein negativen Aufgaben der Kritik im Rationalismus durch positive ergänzt werden, in der Form z. B. daß man im Gesetzgeber den Wohltäter sieht, und daß sich Mirabeau als Mitglied eines „tieffühlenden und edelmütigen Volkes" empfindet.

3. Die erste Periode des Konvents bis zum Sturz Robespierres.

a) Allgemeines.

Von Politikern und Historikern ist die Zeit des Konvents bisher am meisten verurteilt und mit einer Einmütigkeit, die schon hätte verwundern sollen, schwarz in schwarz dargestellt worden. Eine gründliche moderne Quellenforschung hat jüngst eine Wandlung in der Beurteilung und Darstellung dieser Zeit gebracht. Man sieht jetzt den Konvent in einem anderen Licht und erkennt, daß er in größerer

[153]) Gefahren, für die das Nachkriegsdeutschland anschauliche Beispiele hat. Vgl. Theodor Litts und Sprangers Kampf gegen die pädagogische Invasion und gegen die Verschulung.

[154]) Wir denken dabei an E. Grisebach: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. 1924, an Jonas Cohen: Befreien und Binden, 1926 und an Litt: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. 1926.

Zahl aufbauende Werke geschaffen hat als die Konstituante und die Legislative. Wo man bisher nur vom „Vandalismus“ und „Schrecken“ redete, sehen wir jetzt ehrliches Kämpfen um Rechte und Pflichten von Staat und Volk[155]). Dabei ist die äußere und innere Lage des Konvents sehr viel schwieriger als die ihrer Vorgänger. Bei diesen war noch ein ungetrübter Glaube und eine erhebliche Beteiligung Gebildeter und verantwortlicher Führerschichten vorhanden, während jetzt schon Parteibildungen, Krieg und beginnende Not anwachsen, und die Aktivität dadurch gelähmt wird. Außerdem hatte ihm die Legislative die schwierige Aufgabe übergeben, alle Institutionen, deren Leben sie abgeschnitten hatte, durch neue zu ersetzen.

Man kann getrost in Karl Marx'[156]) Urteil, „der Konvent sei das Maximum der politischen Energie, der politischen Macht und des politischen Verstandes“ eine ihm übliche Ueberspitzung feststellen, ohne die Wahrheit preiszugeben, daß es erst die Konventsmänner waren, welche auch der sozialen und nicht nur der politischen Komponente der französischen Revolution die nötige Beachtung geschenkt haben[157]).

Von hier aus ist es zu verstehen, daß dem Konvent der Vorwurf gemacht werden konnte, er beschäftige sich auf Kosten der höheren Bildung und der höheren Kultur zu ausschließlich mit der Elementarbildung des Volkes. Diesen Vorwurf müssen wir im Folgenden noch näher beleuchten.

Für das pädagogische Gebiet war die Erkenntnis, daß der Konvent „auch Großes geleistet habe“, wie es Hasenclever ausdrückt, von vornherein ins Auge fallender, denn fast alle pädagogischen Werke der Revolution, von denen sich einzelne noch bis jetzt erhalten erhalten haben, sind während der Konventszeit geschaffen. Vielleicht wiegt schwerer als alle Lobreden revolutionsfreundlicher Forscher das Urteil von Duruy, dem bedeutendsten unter den gegnerischen Kritikern. Er gesteht dem Konvent zu, „daß in der Angelegenheit der öffentlichen Erziehung niemals eine Versammlung in Frankreich mehr Ideen bewegt und mehr Aktivität entfaltet habe, und daß vom ersten bis zum letzten Tage er nicht aufgehört habe, mit einer unermüdlichen Beharrlichkeit die Organisationsarbeit, die er sich vorgenommen hatte, zu verfolgen. Nichts hätte ihn davon abbringen können, weder der Außen- und der Bürgerkrieg, noch der Terreur“[158]). Daher verdienten auch seine Pläne nicht das Vergessen, in das sie gefallen seien.

---

[155]) Wir denken an die Arbeiten v. Aulard, Mathiez. Vgl. auch Hedwig Hintze: „Staatseinheit und Föderalismus im alten Frankr. und in der Revolution“. Stuttgart-Berlin 1928.

[156]) Karl Marx: Ges. Werke, Nachlaß II, Seite 50.

[157]) Vgl. Hans Pflug: die Entstehung des Sozialismus in Deutschland und die franz. Rev. Masch. Diss. Marburg 1924. Vgl. Albert Mathiez: La Question sociale pendant la Rév. Franç. Paris 1905.

[158]) Duruy a. a. O. Seite 88.

b) Das 1. Schulgesetz von Chénier.

Im Konvent wurde ein neues Unterrichtskomitee von 24 Mitgliedern gebildet, von denen Condorcet mit einigen anderen, z. B. Sieyès und Barère die Wahl ausschlugen. Dagegen gehörte der als Dichter bekannte Marie-Joseph Chénier und berühmte Mitglieder wie Romme, Lanthenas und Léonard Bourdon zu ihnen[159]). In verschiedene Sektionen eingeteilt traten sie am 13. Oktober 1792 zusammen, und schon am 12. Dezember 1792 konnte Chénier ein Gesetz für den öffentlichen Unterricht vorlesen, das, wie schon der erste Artikel verrät, auf Condorcet aufbaute: „Les Ecoles primaires formeront le premier degré d'Instruction. On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Ses personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appelleront Instituteurs." [160])

Der Konvent machte also aus Condorcets Bezeichnungen Instituteur und Instruction primaire die bleibenden amtlichoffiziellen. ziellen.

Der Girondistengeist der Legislative war auch im Anfang des Konvents noch dominierend, aber wir werden später in den folgenden Diskussionen ein wachsendes Erstarken der Bergpartei (La Montagne) und damit eine Radikalisierung beobachten, bis am Schluß des Konvents wieder die reaktionären Parteien siegen. Diesem beginnenden Einfluß der Bergpartei ist es auch zuzuschreiben, daß man aus dem System Condorcets zuerst den untersten Zweig, den öffentlichen Elementarunterricht, herausgreift. Sicher war dies nach all den Versprechungen und Vorarbeiten am dringendsten, aber man konnte über die Gefahr nicht mehr Herr werden, daß man über allem für und wider der vorgeschlagenen Bildungsmöglichkeiten den höheren Unterricht von vornherein vernachlässigte. Wir müssen von nun ab den Parlamentsdebatten und der Opposition eine oft größere Wichtigkeit zugestehen als manchen Plänen, denn die Protokolle zeigen uns, wie viel Hindernisse jetzt die Berichterstatter zu überwinden hatten, wie der Kampf der Meinungen, aber auch das Chaos der Meinungen, im Parlament und auf der Tribüne immer leidenschaftlicher wurde.

c) Das Volksschulgesetz von Lanthenas, seine Aufnahme bei den Volksvertretern.

Zunächst stellte Lanthenas einen neuen Rapport mit Gesetzesprojekt „über die Organisation von Primärschulen" zur Diskussion[161]), weil nur die Volksschule, wie es ein Sprecher einmal ausgedrückt hatte, „eine direkte Pflicht der Nation gegen das Volk sei." Der Plan basiert so stark auf Condorcet, daß seine Wiedergabe

[159]) Vgl. über B. Siegfried Bernfeld: L. Bourdons System der Anstaltsdisziplin 1788/1795", in Ztschr. f. Kinderforsch., Bd. 36, 1930.

[160]) Abgedruckt im Moniteur, Nr. 350 vom 15. Dez. 1792.

[161]) Abgedruckt im Moniteur, Nr. 355 vom 20. Dez. 1792 u. Hippeau a. a. O. Bd. I, S. 289—302.

eine Wiederholung bedeuten würde. Die geforderten Kenntnisse würden „zweifellos sehr einfach sein", aber das Ganze „würde wenigstens genügen, die Arbeiterklasse aus der Abhängigkeit, in welcher ihre Unkenntnis sie bisher gehalten hatte, zu befreien". Außerdem können die Lectures publiques für Eltern und Erwachsene, welche die Primärschullehrer abhalten müssen, die Bildung ergänzen. Intelligente Schüler können dem Lehrer beim Unterricht helfen. Lanthenas bekämpfte nicht nur die sklavischen Züchtigungen, sondern verlangte auch eine jugendpsychologische Haltung vom Lehrer, weil „die Jugend mit der Achtung behandelt werden müsse, die man ihrer Unschuld schuldig sei". Die Hauptcharakteristika seines Planes sind Analyse, Experimente, praktische Uebungen, aber auch die Bildung des Herzens soll nicht übersehen werden. „Ihre Liebe zu ihren Eltern (man beachte, daß diese jetzt noch an erster Stelle genannt werden), ihre Liebe zum Vaterland und seinen Gesetzen, ihr Wohlwollen selbst gegen ihre Feinde, ihre Einfühlung in die Reize der Natur und die Werke der Kunst müssen sorgfältig gepflegt werden." Die Religion allerdings spielt bei Lanthenas schon gar keine Rolle mehr, während doch Condorcet den Religionsunterricht außerhalb der Schule absolut gelten ließ.

Es ist typisch für die gesamte Ideologie der Zeit, daß Lanthenas die ganze breite Oeffentlichkeit aufforderte, sich mit „Versuchen und Beobachtungen" zu beschäftigen, die die allgemeine Pädagogik und Methodik fördern könnten, indem man sich an neuen Elementar- und Lehrbüchern beteiligen und eine einheitliche Nationalsprache kultivieren solle. Ein zweiter Teil seiner Vorschläge bringt praktische und technische Dinge, die unser Thema nicht unmittelbar berühren.

Schon dieser erste Konventsplan brachte bei seiner Diskussion einen Ton in die Oeffentlichkeit, den wir vorher vergeblich suchen würden, oer schon eine Radikalität und Ueberspitzung der Meinungen gegenüber der Schule des Ancien Régime anzudrohen scheint. Im Vergleich zu der abgewogenen Besonnenheit der ersten revolutionären Führer bekommt man jetzt erst die eigentliche revolutionäre und traditionsgelöste Atmosphäre zu spüren. Z. B. will der Deputierte Durand-Maillane den Entschluß, sich nur auf die Volksschule zu beschränken deswegen nicht unterstützen, weil sie ihm im gesamten Bildungsplan gar nicht so wichtig erscheint. Der Grund ist nicht etwa vorwiegende Ueberschätzung der höheren Schule, sondern — und das ist das gefährlich Neue — er findet, daß „der Plan des Komitees ein zu wissenschaftliches Unterrichtssystem einführen würde" [162]). Es erscheint ihm verführerisch, daß die Lehrer eine „verhaßte Korporation in der Republik" bilden, welcher die Erziehung allein ausgeliefert sein soll. Gerade solche fähigen Menschen könnten dann „die öffentliche Meinung beherrschen, indem sie ihr die Richtung geben". Was sieht er als Ersatz einer systematischen Schulbildung an? Weil für die Republik die Liebe zum Vaterland ihre einzige Stütze sei, „würden einige Konferenzen und öffentliche

[162]) Moniteur, Nr. 350 vom 15. Dez. 1792. Außerdem vgl. Hippeau, II. Bd., Seite 3 Anm.

Leseſtunden in periodiſchen Verſammlungen genügen für ſolche nützliche und einfache Inſtruktion". Dazu ſollen nur noch feſtliche Veranſtaltungen des ſtaatlichen Lebens kommen. Hier kommt nicht nur Mißtrauen und eine gewiſſe Feindlichkeit gegen die iſolierte Schule zum erſten Mal zum Ausdruck, ſondern auch ſchon die Tendenz einer nivellierenden Gleichmachung, welche von Condorcet ängſtlich verhütet worden war. „Die Franzoſen ſind untereinander gleich, die Nation ſchuldet ihnen allen die gleiche Erziehung", ſo verkündete Durand-Maillane. Es iſt intereſſant, daß er bei Condorcet die Trennung von ſtaatlichem und religiöſen Unterricht nicht etwa aus Religionsfeindlichkeit lobte, ſondern weil eine Einrichtung, die zugleich göttlich und menſchlich ſei, immer dem Mißbrauch ausgeliefert werde. Den religiöſen Indifferentismus ſeiner Zeit teilte er nicht, denn er erklärt feierlich: „es wird niemals in Frankreich gelingen, die Altäre der Religion, die nicht, wie man zu ſagen gewagt hat, auf Irrtum ſondern auf der Wahrheit par excellence gegründet ſind, zu zerſtören". Ein ſolcher Ausdruck religiöſen Gefühls wirkte in der Tat ſehr unerwartet und ſtieß ſofort auf den Widerſpruch in der Verſammlung. Jacob Dupont wagte als erſter in der Sitzung vom 14. Dez. 1792 ganz offen, ſeinen Atheismus zu bekennen [163]), und der Moniteur berichtet, daß er dabei mehr Beifall als Widerſpruch fand und die Verſammlung über empört hinausgehende Prieſter gelacht habe [164]). Zunächſt wies Dupont mit Recht die „Lobrederei auf die Unwiſſenheit" von ſeinem Vorgänger zurück und will ſolche „Sophismen und Paradoxien des Genfer Philoſophen" nicht gelten laſſen, weil er der Meinung iſt, daß die Revolution der Verbreitung wiſſenſchaftlicher Erkenntniſſe zu verdanken ſei. Wenn Paris früher die Fremden durch den Luxus des Hoflebens angezogen habe, ſo müſſe es jetzt auf Grund ſeiner Wiſſenſchaft-, Literatur- und Kunſtblüte der Mittelpunkt werden. Anſichten, wie ſie Durand-Maillane geäußert habe, laſſen ihn als „einen Mann des 14. Jahrhunderts" erſcheinen und „entehren ſowohl unſer Jahrhundert als unſere Revolution und dieſe Tribüne". Noch leidenſchaftlicher kämpfte Dupont gegen die ausgeſprochene Religioſität an: „Was, die Throne ſind geſtürzt, die Szepter ſind zerbrochen, die Könige verſchwunden, da ſollen die Altäre der Götter noch beſtehen bleiben! . . . Ein Hauch der aufgeklärten Vernunft genügt, um ſie verſchwinden zu laſſen!" (!) An ihre Stelle ſollten vaterländiſche Symbole und Freiheitsbäume treten. „Natur und Vernunft, das ſind die Rechte des Menſchen, das ſind meine Götter". Dieſe Grundſätze ſollten auch anſtatt der „fanatiſchen Prinzipien Durand-Maillanes" in den Volksſchulen gelehrt werden. Dupont beſchwor in ſich immer ſteigerndem Pathos die Verſammlung: „der Augenblick des Umſturzes iſt gekommen, alle Vorurteile müſſen jetzt fallen, man muß ſie auslöſchen, oder ſie beſiegen uns. Man muß vom 10. Auguſt

[163]) Moniteur, Nr. 351 vom 16. Dez. 1792.

[164]) Die Kreislinie, welche der Konvent durchläuft, mag daran klar werden, daß dieſelbe Verſammlung in den letzten Monaten ihres Beſtehens unter Robespierre wieder die Exiſtenz eines Gottes proklamierte.

bis 1. Januar 1793 mit Kühnheit und Mut den Raum mehrerer Jahrhunderte durcheilen“ [165]). Ein anderer Abgeordneter, Ducos, sprach zu Gunsten der Primärschule, die eine „heilige Pflicht der Volksvertreter“ sei [166]). Auch er bekämpfte die lautgewordene Bildungsfeindlichkeit zu Gunsten der Aufklärung, die „uns die Revolution geschenkt hat, die Souveränität der Völker proklamiert, den Papismus und das Königtum ausgelöscht hat“. Er sieht als Ziel des öffentlichen Unterrichtes an, „die wenig aufgeklärten Bürger sicher zu machen gegen das grobe Blendwerk der rednerischen Schwätzer“. Durch einfache und sachliche Kenntnisnahme der Gegenstände ihrer Umwelt und des Staates werden sie fähig gemacht, „einen lärmenden Sophismus von einer wirklichen Urteilsfähigkeit“ unterscheiden zu können. Nur durch die Primärschule könne das Volk „die Wohltaten seiner Regeneration entdecken und seine Gesetze kennen und lieben lernen.“ Deswegen habe der Volksschullehrer zunächst eine größere nationale und soziale Funktion zu erfüllen, als der Professor. Die Trennung der Religion von der staatlichen Schule und Ausschluß der Priester aus dem Lehrerstand hält auch er für nötig, weil die erstere die Einheit der Volksgemeinschaft verhindere und die letzteren die absolute Wahrheit gefährdeten. Ducos geht in seiner Bewertung der Primärschule weiter als alle seine Vorgänger bisher. Er betont, daß er den Mut habe, aus der grundsätzlichen Gleichheit aller französischen Bürger eine neue Konsequenz zu ziehen, welche zwar augenscheinlich ist, aber deswegen bisher geleugnet wurde, „weil sie mit Leidenschaft gegen die falschen Vorstellungen und die verweichlichten Gewohnheiten unseres ganz egoistischen und ganz sklavischen Lebens vorstößt“. Er beabsichtigte die Einführung eines staatlichen Zwanges zur Volksschule, welche außerdem der Ausgangspunkt des Unterrichts für Kinder aller Schichten werden müssen. „Ich denke, daß alle in einem Staat geborenen Kinder, welches auch der Stand oder das Vermögen ihrer Väter sei, wenn sie später an öffentliche Aemter gelangen wollen, dazu gezwungen werden müssen, einen bestimmten Teil der Zeit in den Volksschulen zu verbringen“. Es hat also in Frankreich noch über hundert Jahre gedauert, bis der Schulzwang öffentlich gefordert wurde, und die Leistung darf der Konvent für sich buchen. Nur durch solche „kraftvolle und jähe Anordnung“ sei die Regeneration der Nation möglich. Deshalb „muß man sich offen entscheiden zwischen privatem, häuslichen Unterricht und der Freiheit“, und ohne eine Annäherung von arm und reich in gemeinsamem Unterricht ist nach Ducos Egalität illusorisch. Außerdem war sich Ducos wohl bewußt, daß in der „monarchischen Erziehung“ der antirevolutionären Kreise die republikanische Verfassung entweder ignoriert oder verhaßt gemacht wurde. Auch aus solchen rein „politischen Gesichtspunkten“ schlug er eine wenigstens zweijährige Primärschul-

[165]) Als Dupont fortfährt: „Je l'avouerai de bonne foi à la Convention, je suis athée . . .“, erhebt sich ein plötzlicher Tumult, von Beifall verstärkt. Man hört Worte wie „Peu nous importe“ oder „vous êtes un honnête homme“.

[166]) Abgedruckt im Moniteur, Nr. 355 vom 20. Dez. 1792.

pflicht für alle Untertanen vor. Damit gab er der Schulfrage eine sozialpolitische Wendung, die im Verlauf der Verhandlungen von Michel Edme-Petit [167]) noch konsequenter zu Ende geführt wurde, indem dieser erklärte, daß solche Durchführung des Schulzwanges in der Praxis ein natürliches und großes Hindernis in der sozial erbärmlichen Lage weiter Schichten in Stadt und Land und in der hohen Zahl des Bettlertums finden würde. Deswegen gelte es, meinte Petit, zuerst Mittel zur Behebung dieser Mißstände zu beschaffen. Er wirft dem Konvent eine Vernachlässigung der sozialen Probleme vor: „Wie eng erscheint mir der Kreis, in welchem euer Komitee bisher die öffentliche Erziehung eingeschlossen hat!" Rousseau habe doch schon auf die Verknüpfung der Probleme Kind und Gesellschaft hingewiesen und dafür gekämpft, daß man dem Kind „Gesundheit und Kraft schenken müsse", ehe man an die Bildung des Geistes gehe. Die Republik als solche könne schon der pädagogische Weg zu solchem Ziel sein, denn „es liegt an euch, Gesetzgeber, es liegt an uns, Gründer der Republik, diese weite Schule zu eröffnen." „Das Unterrichtslokal wird das ganze französische Land sein. Ob Greise, Jünglinge, Männer, Frauen, Ungebildete oder Gebildete, wir alle werden Schüler sein! Unser Lehrer wird die Natur sein, und was wir zu lernen haben werden, liegt schon in unserem Herzen". Wir sehen, daß wir hier bereits in der Sphäre der Ideologie wenn nicht der politischen Phrase sind, und wieder hat der mißverstandene Rousseau den Ansatzpunkt dazu hergegeben.

Als zweite Vorbereitung für einen öffentlichen Unterricht kann nach Petit „die Abschaffung des Bettelwesens im ganzen französischen Territorium" dienen. Hier kann man schon stark sozialistische Töne hören wie etwa: „Es ist Zeit, daß die Karität, die zu oft anmaßend war, einer richtig verteilten Rechtspflege Platz mache; es ist Zeit, die Reichen zu zwingen, Brüder der Armen zu sein, und diesen die Verzweiflung über ihr absolutes Elend abzunehmen und damit alle Laster und alle Verbrechen, welche es hervorbringt". Man müsse für sie Arbeit und Brot beschaffen, weil darin „große Lektionen" lägen, die wir nicht unbeachtet lassen sollen, und weil man nur auf solchem Boden von der „Würde des Menschen" und vom „wahren Republikanertum" überzeugen könne.

Von dem erzieherischen Einfluß bewußt republikanischer Eltern erhofft er sich so gute Wirkung, daß man „den ersten Unterricht lieber an ihrem Beispiel und an der Erfahrung als in Unterrichtsstunden" geben solle. Er anerkannte zwar die Primärschule, aber sein Mißtrauen gegen die Lehrerschaft erlaubte ihm nicht, differenzierte Schulen zuzulassen. „Ich will, wenn man daran geht, Primärschulen zu gründen, daß für die Kinder Einheit des Unterrichts, für die verschiedenen Lehrer, denen man sie anvertrauen wird, Einheit der Grundsätze besteht". Er wirft dem Komitee vor, daß es den Primärschullehrern (bei ihm école de républicanisme) nur elementare Kenntnisvermittlung überlassen habe in einer Auswahl, welche „wenig oder keinerlei Beziehung zu der Schwäche, der Unwissenheit und dem

[167]) Auch im Moniteur Nr. 355 abgedruckt.

Elend dieser Menschen habe", während der höhere Unterricht das Vorrecht habe, „Dinge zu unterrichten, welche die Gesamtexistenz des Menschen umfassen können". Wer kennt diese alte Klage der Volksschullehrer nicht, welche in einem republikanischen Staat natürlich noch größere Berechtigung bekommt!

Ducos äußerte noch weitere Zweifel. Er glaubte, daß nur der Wohlhabende den Vorteil der Primärschulen genießen würde. „Ich zweifele, ob man mir einen einzigen Arbeiter, Vater von mehreren Kindern, in der Zahl der Bittsteller zeigen können wird, von denen euer Unterrichtskomitee bestürmt wird". Nicht nur die Armut sei die Ursache dafür, sondern, was noch schwerer wiegt, „die Masse des Volkes empfindet nicht die Notwendigkeit", Bildung und Kenntnisse zu besitzen. Hier sei von Freunden der Egalität eine dringende Aufgabe zu bewältigen, die aber nicht zu lösen ist, wenn man nicht die Arbeit des Arbeiters „in einer gerechteren Proportion mit seinen natürlichen Bedürfnissen" bezahlen würde. Auch größere staatliche Unterstützungsmittel für soziale Hilfsmaßnahmen seien notwendig[168]). Hier bahnt sich eine Linie an, welche auf pädagogischem Gebiet in dem Zwang zu einer staatlichen Internatserziehung und auf politischem Gebiet in den sozialistisch-kommunistischen Bestrebungen um Hébert und später Babeuf endigen wird.

Schon in der Sitzung vom 18. Dez. 1792 setzte Leclerc[169]) die Diskussion in solcher Richtung fort. Er ist mit der bloßen Einrichtung von Volksschulen noch nicht zufrieden, denn konterrevolutionäre Kreise würden diese Schule doch nicht begünstigen und sich im Verein mit der Kirche und ihrer Priester in heimlicher Opposition und Unterwühlung des Schulgeistes betätigen, noch dazu, wo jetzt die „Heures" und der biblische Katechismus[170]) durch neue Bücher ersetzt werden sollten. Folglich „würden die Schulen nicht die kleinste Aenderung in den Sitten hervorbringen", denn „nicht Bücher, sondern Leidenschaften regieren die Menschen". Daher sei eine wirkliche Regeneration der Sitten nur durch eine gemeinsame Erziehung möglich, von der sich niemand befreien dürfe. Dafür verlangt Leclerc ein entsprechendes Gesetz[171]).

b) Der allgemeine Unterrichtsplan und das Gesetzdekret von Romme.

Am 20. Dez. 1792 hören wir schon wieder einen großangelegten Erziehungs- und Unterrichtsplan von dem Abgeordneten Romme

[168]) Die franz. Rev. organisierte diese Wohlfahrtspolitik z. T. unter ganz modernen Gesichtspunkten. Näheres darüber vgl. C. Bloch: L'Assistance et l'Etat en France à la veille de la Rév. Thèse des Lett. Paris 1908. L. Lallemand: Histoire des enfants abandonnés et déclassés. Paris 1885; bes. S. 250—S. 269. M. Bouchet: L'Assistance publique en France pendant la Rév. Thèse droit, Paris 1908.

[169]) Abgeordneter von Maint-et-Loire, vgl. Hippeau, 2. Bd., Seite 28.

[170]) Die hauptsächlichen religiösen Bücher in den Schulen des Ancien Régime.

[171]) Diese tagelange pädag. Debatte wird voll Ungeduld von Marat unterbrochen, der die päd. Materie aus dringenderen polit. Interessen der unruhigen Zeit zurückstellen will, aber schon nach zwei Tagen ist die päd. wieder der Mittelpunkt der Verhandlungen.

verlesen[172]). Romme war ein begeisterter Anhänger von Condorcet. So trägt sein Plan im wesentlichen nicht zuletzt auch in der strengen logischen Gliederung den Stempel dieses Vorgängers. Romme fragte sich: was war der öffentliche Unterricht in Frankreich, und was soll er werden? Zu diesem Zweck beantwortete er folgende drei Fragen:

1. Soll die Nation die Einrichtungen aller Grade des öffentlichen Unterrichts auf sich nehmen?
2. Soll der öffentliche Unterricht in allen Graden auf Kosten des Staates erteilt werden?
3. In welchen Beziehungen soll der öffentliche Unterricht in Abhängigkeit von dem staatlichen Verwaltungskörper stehen?

Außer dem berühmten Collège de France in Paris verurteilte er alle Schulen des Acien Régime als „écoles de l'erreur et des préjugés". Seine Charakteristik des öffentlichen Unterrichts steckte sich in der Allseitigkeit ihrer einzelnen wissenschaftlichen Zweige ebenso weite Ziele wie Condorcet. Aber er weicht bewußt darin von ihm ab, daß er dem staatlichen Aufgabenkreis nicht nur den Unterricht sondern auch die Erziehung zurechnete, denn Romme strebte für die öffentliche Nationalerziehung eine „unauflösbare Verbindung von Erziehung und Unterricht" an[173]). Gleichwie die Verfassung der Nation eine politische und soziale Existenz verschafft habe, so werde ihr der öffentliche Unterricht eine moralische und intellektuelle erwirken. Ein differenziertes Unterrichtssystem müsse bestehen bleiben, denn es sei durch die Natur und durch die verschiedenartigen Bedingungen der Gesellschaft selbst vorgezeichnet. Jedoch jeder müßte sich die seiner Fähigkeit entsprechende Stufe auswählen können, sonst würde ein „Attentat auf das Recht jedes Bürgers" geschehen. So bleibt Romme bei dem von Condorcet geplanten *vierfach gegliedertem Schulsystem* stehen und bestimmt auch seine Funktionen nicht abweichend von Condorcet. Nur seine höheren Schulen (Instituts) sind insofern schon eine Vorstufe zur späteren Zentralschule, als sie mit *praktischen* Einrichtungen verbunden werden sollen. Z. B. sollen die Schüler in Werkstätten, Fabriken und Krankenhäusern „die Lektionen aus der Praxis und aus der Erfahrung sammeln", um eine neue Art von Interesse für die Stunden der Lehrer zu bekommen. Damit der isolierende Kursunterricht nicht die Schuleinheit gefährde, müßten öffentliche Konferenzen von Professoren und Schülern aller Kurse gemeinsam stattfinden[174]).

Auch in der *weiblichen Erziehung* steht Romme an Großzügigkeit und Vorurteilslosigkeit seinem großen Vorgänger Condorcet nicht nach. Nach seiner Meinung müsse die Erziehung der Frau nicht

---

[171]) Rapport sur l'Instruction Publique considérée dans son ensemble, suivi d'un projet de décret sur les Principales Bases du pan général présenté à la Convention nationale au nom du Com. d'Instr. publ. par G. Romme le 1. Dec. 1792. Abgedr. auch bei Hippeau, I, S. 303—341.

[173]) Romme a. a. O. „associons désormais l'instruct. et l'éducation: l'une sera le guide et l'autre le flambeau de la vie sociale". Seite 312.

[174]) Eine Idee, deren pädag. Vorteile von Berthold Otto erprobt wurden.

nur aus den bekannten utilitarischen Gründen selbstverständlich in das allgemeine öffentliche Unterrichtssystem eingegliedert werden, sondern die Bildung der Frau müsse in erster Linie um ihrer selbst willen geschehen. Wie vereinzelt aber selbst in den fortschrittswilligen Kreisen der Abgeordneten des Konvents solche Ansicht noch war, mag der Einspruch eines Abgeordneten (Masuyer) zu diesem Punkt beweisen: „Die Erziehung der Frauen muß vollkommen häuslich sein; eine Frau ist nur schön, wenn sie sanft und bescheiden ist. Eine femme-homme ist ein Ungeheuer in der Politik wie in der Sittlichkeit, und man täuscht die Frauen, wenn man sie glauben läßt, daß sie mit den Männern rivalisieren müßten“ [175]).

In der Kostenfrage schloß sich Romme auch Condorcet an und proklamierte die völlige Unentgeltlichkeit der Schulen, weil sonst ein großer Teil begabter Schüler nach Schluß der Volksschule vom Unterricht gerade in dem Augenblick ausgeschlossen werde, wo er „einen tieferen und umfassenden Unterricht nötig haben würde“. Romme bedenkt dabei zwar nicht, daß bedürftigen Schülern mit der Freischule allein noch nicht die Möglichkeit zu einer längeren Berufsausbildung gegeben ist.

Die letzte Frage nach der Abhängigkeit der Organisation des Unterrichts vom Staate bejaht er bezeichnenderweise viel unumschränkter als die dezentralistischen und liberalen beiden ersten Epochen der Revolution. Nicht nur äußerliche, technische Angelegenheiten sollen von der staatlichen Verwaltung geordnet werden, sondern auch die „Verbreitung der Aufklärung muß unter dem Schutz ihrer klaren und begünstigenden Ueberwachung stehen“. Von solcher einheitlichen Richtung verspricht sich Romme nur Anregung und Fortschritt, nicht aber etwa Zwang und Einengung, denn die Unabhängigkeit der Lehrer ist auch ihm „ein nationales Recht“.

Er verwahrt sich ausdrücklich dagegen, daß man die öffentliche Erziehung als eine Schuld oder eine Wohltat des Staates bezeichne. Ihre Einrichtung sei ganz nüchtern und staatspolitisch ein Bedürfnis.

e) Die großen öffentlichen Debatten über die Theorien von Romme.

Die Diskussion über diesen Plan wurde am nächsten Tage durch Rabaut Saint-Etienne [176]) mit einem der damaligen Lieblingsthemen eröffnet. Er zeigte Mittel und Wege, die staatsbürgerliche und moralische Erziehung der Nation durch öffentliche Feste zu bewirken. Für uns ist aus dieser langen Ausführung nur interessant was er als die „Notwendigkeit einer guten Unterrichtstheorie“ hinstellte. Erstens, die Wissenschaften haben die Revolution gemacht und die sklavischen Ketten zerbrochen; zweitens, der Mensch ist einer

[175]) Hippeau a. a. O. 2. Band, Seite 42/43.
Die weibl. Erz. hat sich in der vorgeschlag. Modernisierung nicht durchsetzen können. Die Frage wird auch nur noch einmal in einem wenig bekannten Diskurs von J. M. Calès berührt. Abgedr. Hippeau, Bd. I, S. 398 –407.

[176]) Hippeau: a. a. O. II. Band, Seite 31 ff. und Moniteur Nr. 357 vom 22. Sept. 1792.

unendlichen Vervollkommnung fähig; drittens, das Maß dieser Vervollkommnung hängt von den Kenntnissen ab, die der Mensch sich erwerben kann; viertens, je aufgeklärter die Menschen sind, desto besser wird die Regierung, desto höher die Freiheit, desto gesicherter die Gleichheit.

Gewiß, das hätte Condorcet auch gesagt, und er hatte dementsprechend sein Bildungssystem ausgebaut. Aber Rabaut Saint-Etienne begnügte sich damit noch nicht. Er wollte das „Geheimnis der Priester" zu Hilfe nehmen und alles, was er „magie de la raison" nannte, mit heranziehen, um auch Herz und Fantasie durch die Feste für die Republik zu gewinnen. Weil diese Aufgaben keinen Platz im Unterricht haben, müsse dieser durch eine staatliche Erziehung ergänzt werden. Diesen Gedanken nahm er von Romme auf und erläuterte ihn im folgenden näher: „Der öffentliche Unterricht erfordert Lyzeen, Collegien, Akademien, Bücher, Instrumente, Methoden und schließt sich in den Wänden ein; die Nationalerziehung erfordert Zirkusse, Sport, Waffen, öffentliche Spiele, Nationalfeste, brüderliche Wettstreite in allen Altersstufen und bei beiden Geschlechtern, sowie das eindrucksvolle und innige Schauspiel einer vereinten menschlichen Gesellschaft; sie fordert einen großen Raum, das Schauspiel auf freiem Feld und in der Natur." Während die Nationalerziehung das Aliment aller sei, ginge der öffentliche Unterricht nur einzelne an. Die Nationalerziehung müsse sich des Menschen schon von der Wiege an „sogar vor seiner Geburt schon" bemächtigen, „denn das Kind, welches noch gar nicht geboren ist, gehört schon dem Vaterland".

Hier haben wir einen Gegenpol zu der Haltung der Konstituante und Legislative, auch besonders zu Condorcet, wie man ihn sich schroffer gar nicht denken kann. Auch bei Condorcet fanden wir einen klaren begrifflichen Unterschied zwischen Unterricht und Erziehung, zwischen Geistes- und Charakterschulung. Aber es geschah zu dem Zweck, der Sphäre des Privat-Individuellen ihre Rechte zu garantieren, um dem Staat nicht geben zu müssen, was dem Individuum und den Elternrechten allein gehört. Wir kritisierten bei ihm, daß er das charakterbildende, erzieherische Moment des Unterrichts als solchen nicht gesehen habe, vielleicht nicht sehen wollte um der reinlichen Scheidung beider Rechte willen. Bei Romme ist diese gewünschte Synthese erkannt und proklamiert worden. Aber schon in den nächsten Debatten wandelte sie sich so ab, daß die Charaktererziehung als Nationalerziehung dem Staat allein gebühren solle, und von der Rolle der Elternschaft hören wir nichts mehr.

Vergleichen wir zur Veranschaulichung das Dekretprojekt, welches Rabeau vorschlägt! Wie früher die Kleriker so soll jetzt der „Temple National" der Mittelpunkt des Gemeindelebens werden und auch die Schule in sich vereinen. An jedem Sonntag soll eine Leçon de morale für die versammelten Bürger stattfinden, wofür besondere Bücher zu schaffen sind. Dabei spielt die Erklärung der Menschenrechte fast die Rolle der Liturgie, und sie wird umrahmt von vaterländischen Hymnen und Freiheitsgesängen. Mit zehn Jahren soll jedes Kind eine öffent-

Prüfung von Kenntnissen rein politischer Art ablegen, und es bekommt bei diesem „Fête des Enfants" das Ehrenrecht, militärische Dienste machen zu dürfen. Die Aeltesten beider Geschlechter im Ort sollen sich einen Senat wählen, der über das öffentliche Verhalten der Kinder zu richten habe, und an den sich auch die Eltern bei Klagen über ihre Kinder wenden sollen. Ja, der Senat hat sogar *über die Eltern selbst* ein Zensurrecht, wenn sie erziehlich versagen sollten. „Der Senat wird Väter und Mütter strafen können, welches auch ihr Stand sei, welche ihre Kinder mit zu viel Verwöhnung erziehen, welche sie Geschmack an leichtfertigen Dingen finden lassen oder sie zum Hochmut erziehen". Mit 15 Jahren feiert das Kind nach einer abermaligen Prüfung im Tempel das „Fête des Adolescents" unter Beteiligung der Oeffentlichkeit. Wer das Bürgerrecht ausüben will, muß einen Beruf vorweisen können. Blieben auch diese Wunschträume utopisch, so prägen sich dennoch diese Verschiebung der Rechtsansprüche des Staates und dessen Machtstärkung in der öffentlichen Meinung scharf ein und finden ein Echo, denn das Plenum war begeistert von diesem Plan und machte Rabaut zum Mitglied des Unterrichtskomitees. Ein anderer Opponent Masuyer ging noch weiter und meinte, daß es „vielleicht ein schwerer Fehler sei", von dieser Tribüne überhaupt vom öffentlichen Unterricht zu sprechen, „denn wir müssen uns weniger mit dem Unterricht als mit der Erziehung beschäftigen" [177]).

Am 24. Dezember 1792 erfolgte dann ein direkter Angriff des Rommeschen Planes durch Henry *Bancal* [178]), ein Freund der Mme. Rolland. Er fand den Schulaufbau Rommes zu kompliziert und ließ nur zwei Grade bestehen. 1. Elementarschulen, 2. Zentralschulen [179]). Auch von ihm werden Rousseau als das „Genie bienfaisant" zitiert, die Bevorzugung der städtischen Schulen gegenüber dem Dorfe getadelt und überhaupt eine größere Beachtung der ländlichen Erziehung gefordert, weil dadurch nicht nur die Landflucht verhindert werden kann, sondern weil man auch auf dem Land besonders gegen das „höllische Ungeheuer des Aberglaubens" kämpfen müsse. Mit gutem staatspolitischen Blick beargwöhnte Bancal auch, ob aller pädagogische Elan Erfolge erzielen könne, wenn man nicht auch die Oppositionsparteien dafür gewinnen würde. Weil eine besondere Erbitterung über weite Kreise durch die diplomatisch sehr ungeschickte Zivilverfassung des Klerus sich verbreitet habe, forderte er im Interesse der Nation dazu auf, dieses Gesetz der Konstituante zurückzuziehen, denn es sei ein „unheilvoller Widerspruch" zu der Erklärung der Rechte und dem einfachen Mann im Volke unverständlich.

Gerade der Gegensatz zu Rabaut läßt uns in Bancal einen sehr viel nüchterneren und größeren Wirklichkeitssinn erkennen, einen Mann, der das praktisch Nächstliegende über allen nationalen Zukunftsträumen nicht vergaß. Aber es ist symptomatisch für die Stimmung

---

[177]) Hippeau: a. a. O. Band II, Seite 40.
[178]) Hippeau: Band II, a. a. O. S. 37 ff.
[179]) Damit nahm B. schon 2 Jahre vor Lakanal dessen berühmte Einrichtung der Zentralschule auch mit dem ihr eigenen Charakter vorweg.

dieser Jahre im Konvent, daß sich kein Beifall für ihn erhob, und daß man nicht mehr einsah, wie viel Richtiges hinter der Mahnung Bancals steckte. Folgende Worte etwa, wie sie in der Opposition zu Condorcet und Romme ausgesprochen wurden, entsprachen dem Geist dieser Zeit mehr und wurden bejubelt: „Man muß die früheren Formen des Unterrichts bis auf die letzten Spuren zerstören . . .“ Ebenso kommt in dem Einspruch von Jean Bon-Saint-André [180]) zum Ausdruck, daß er sich die pädagogische Situation des Emile tatsächlich auf eine Vielheit übertragen möglich denkt. „Außerhalb der Infektion jener Luft, die man in der Stadt atmet, sollen die Lehrer als Freunde ihrer Schule“ in einer Gemeinschaft zusammen leben, sodaß die Schüler nicht einmal ahnen, daß es sich um eine Schule handele. Dazu seien keine einzelnen Schulgrade nötig. Kunst und Wissenschaft müßten dann von der privaten Initiative gepflegt und entwickelt werden.

Die einzige Mahnung dieser ganzen Zeit, über all den Beratungen nicht die höhere Schule zu vergessen, kam bezeichnenderweise aus dem Mund des damaligen Rektors der Straßburger Universität und zugleich Abgeordneten des Niederrheins, d'Arbogast. —

f) Der wachsende Einfluß Robespierres und das Schulgesetz von Lakanal.

Inzwischen tobte der Kampf zwischen Berg- und Girondepartei in den ersten Monaten des Jahres 1793. Dazu kam der ungeheure Mißkredit, in den sich die Revolution durch die unglückselige Hinrichtung des Königs im Januar gebracht hatte. Die Revolutionsmächte mußten sie büßen mit dem royalistischen Märzaufstand in der Vendée und mit der großen Koalition der auswärtigen Mächte gegen Frankreich.

Im Mai 1793 erreichte der Kampf seinen Höhepunkt mit dem Siegeserfolg der radikalen Republikaner aus der Bergpartei und mit dem damit zusammenhängenden Aufstieg von Robespierre und Danton. Diese beiden verrieten ihre diktatorischen Absichten sogleich in der Gründung des Comité du Salut public am 6. April 1793. Dieser Wohlfahrtsausschuß wollte auch die Arbeit und die Befugnisse des Unterrichtskomitees an sich reißen, und er ließ deshalb von Barère am 30. Mai 1793 Dekrete verkünden, durch welche nun die Primärschulen definitiv organisiert wurden [181]). Neben diesen Taten fand die große Girondistenverbannung und -verurteilung statt, welche die Erneuerung sämtlicher Fachkommissionen nötig machte. Im neuen Unterrichtskomitee finden wir Sieyès und Daunou als einflußreiche Mitglieder. In ihrem Sinne und mit ihrer Unterstützung arbeitete der Deputierte Lakanal, ein früheres Mitglied der Kongregation de la Doctrine Chrétienne, ein neues Projekt der Nationalerziehung aus, welches er am 26. Juni 1793 dem Konvent vorlegte [182]). In diesem

[180]) Hippeau: a. a. O. Band II, Seite 46.
[181]) Diese 4 Dekretartikel stehen im Moniteur Nr. 151 von 31. Mai 1793.
[182]) Vgl. Moniteur Nr. 178 vom 27. Juni 1793, Nr. 180 vom 29. Juni

Dekret forderte er Einrichtungen von Nationalschulen (= Primärschulen) mit Knaben- und Mädchenabteilungen, mit Lehrern und Lehrerinnen. In jeder Distriktverwaltung sei ein Bureau d'inspection mit drei Kommissaren einzurichten, über denen eine Zentralkommission im Corps Législatif zu stehen habe, um die Einheitlichkeit der Unterrichtsmethoden zu überwachen, und um die technischen Angelegenheiten zu regeln. Der Lehrer wird als ein „zweiter Vater" bezeichnet. Er solle während der Ausübung seiner Funktionen eine Medaille tragen mit der Inschrift: Celui qui instruit est un second père. Interessant ist, daß er den ersten Anfangsunterricht bei Jungen und Mädchen nur von Lehrerinnen erteilen lassen will.

Seine Unterrichtsfächer stimmen mit Condorcets Vorschlägen überein. Für die Knaben tritt nur noch die militärische Erziehung hinzu, die unter der Leitung eines Offiziers aus der Nationalgarde zentralisiert werden soll. Ein Sachverständiger für Gesundheitsfragen (officier de santé) solle regelmäßig den Gesundheitszustand der Schüler überwachen und „im allgemeinen und besonderen die geeignetsten Vorschriften erteilen, um die Gesundheit zu bestärken".

Auf die praktische Anlernung der Kinder wird großer Wert gelegt. Sie sollen die Eltern bei Krankheiten im Hause vertreten und auch unter der Aufsicht des Lehrers die benachbarten gewerblichen Unternehmungen besichtigen. Artikel 32 bestimmte: Ein Teil der Zeit muß auf manuelle Arbeiten verschiedenster Arten verwandt werden. Die Mädchen sollen vor allem nähen und stricken.

Lakanal tritt für die unbedingte Freiheit des Unterrichts in allen seinen Zweigen ein, läßt also partikuläre Privatschulen zu, über die lediglich das Kontrollbureau die Ueberwachung auszuüben habe. Dieser Liberalismus Lakanals bedeutete aber in dieser Zeit schon Anstoß und war ein Hauptgrund dafür, daß man diesen Plan ablehnte, von welchem Duruy mit Recht sagt[183]), daß er „weder die schönen Proportionen Talleyrands noch die Flügelweite und die Kühnheiten von Condercet habe, aber dafür praktischer und maßvoller sei."

Zunächst vertagte man den Gesetzesvorschlag Lakanals, denn die Anhänger Robespierres wollten einen Vorwand finden, diese immer noch mit Girondisten besetzte Kommission zu verdrängen. Sie wollten nicht einen Plan annehmen, dessen „Vater der Priester Sieyès" war, und, wie Hassenfratz[184]) weiter polemisierte, der eine gefährliche Korporation in der Erschaffung des Zentralkomitees für öffentlichen Unterricht begünstigte[185]). Ein anderer sah darin eine aristokratische Akademie.

1793 und das Gesetzesprojekt im Moniteur Nr. 187 vom 6. Juli 1793. Lakanals Name ist ruhmvoll an die Gründung der Normal- und Zentralschule sowie der des Jardin des Plantes und des Museums geknüpft. Vgl. Henry Labroue: Lakanal et l'Instruction civique dans la Dordogne en l'an II. in Ztschr. „La Rév. Française", Bd. 47, Jhrg. 1904.

[183]) Duruy: a. a. O. Seite 91.

[184]) Vgl. Aulard: La Société des Jacobins . . . Bd. V, S. 281.

[185]) Hassenfratz meinte: C'est un nouveau soumet d'aristocratie que

Daß sie gar nicht gewillt waren, den vorgeschlagenen Plan anzunehmen, zeigte deutlich die Oppositionsrede von Léonhard Bourdon, in welcher in allen Lobtönen auf den kommenden Unterrichtsplan von Lepelletier hingewiesen wurde. Dieser entsprach den zukünftigen pädagogischen Absichten Robespierres sehr viel mehr, weil er sich nicht mehr mit dem staatlichen Unterricht und der staatlichen Schule begnügte, sondern eine staatliche Anstaltserziehung einführen wollte. Bourdon preist den Vorzug solcher staatlichen Erziehungshäuser, denn dort gäbe man nicht nur wie in den Primärschulen moralische Belehrungen, sondern in ihnen „sei das Leben ein unaufhörlicher Verlauf der öffentlichen Moral[186])." So konnte auch die Fürsprache und Verteidigung Daunous und Sieyès nicht erreichen, daß sich Lakanal durchsetzte. Denn mit seiner Ablehnung hatte man einen Grund, das Unterrichtskomitee zu stürzen, und an seine Stelle einen Ausschuß von sechs Mitgliedern (Commission des Six) zu berufen[187]), von denen Namen wie Robespierre, Bourdon und Coupé de l'Oise uns schon die künftige linksradikale Richtung ahnen lassen. Nun war der Weg dafür frei, den Vorschlag Lepelletiers als offizielles Kommissionsprojekt zu adoptieren und dem Konvent vorzulegen. Damit beginnen wir die demokratisch-sozialistische Zeit der Revolution, deren Führung aber nach ihrem beabsichtigten Ruck nach links nun schon ständig bemüht sein muß, ihre eigenen demokratisch-republikanischen Ideale vor den ungewollten sozialistisch-kommunistischen Ideen der Hebertisten und Anhänger verteidigen zu müssen. Nur von dieser Basis aus ist das politische Werk des viel umstrittenen Robespierre zu verstehen; nur von hier aus ist es zu erklären, daß sich jetzt von dem politischen Rousseau[188]) viel konkretere Einflüsse als vor dem Konvent nachweisen lassen, und daß man von Robespierre sagen konnte, er sei ebenso wenig ohne Rousseau zu erklären wie Lenin ohne Marx.

g) Robespierres pädagogische Maßnahmen in dem „Plan der öffentlichen Nationalerziehung" von Lepelletier und ihre Aufnahme im Konvent.

Nachdem Lepelletiers Bruder Felix vor führenden Jacobinern in deren Klub schon den Plan propagiert und bekannt gemacht hatte[189]), verlas Robespierre am 13. Juli 1793 mit großer Bewegtheit und mit Pathos die Arbeit dieses Edelmannes, der ein begeisterter, aktiver Revolutionär gewesen und als eines ihrer würdigsten Opfer kurz vorher ermordet worden war[190]). Aus zwei Gründen gehen

Sieyès veut établir à l'instar de la Sorbonne, afin de diriger à son gré l'esprit public."

186) Hippeau: Bd. II, S. 60.

187) Diese Kommission bestätigte der Konvent am 6. Juli, und sie dauerte bis 6. Oktober 1793. Außer den Genannten bestand sie aus Lakanal, Grégoire, Ruhl. Vgl. Guillaume: Bd. II, Seite IX a. a. O.

188) Rich. Schatz: Rousseaus Einfluß auf Robespierre. Diss. Leipzig 1905.

189) Vgl. Aulard: Société des Jacobins . . . Bd. V. S. 306.

190) Moniteur Nr. 198 v. 17. Juli 1793. Robespierre leitete die Verlesung mit den Worten ein: „M. Lep. a légué à sa patrie un plan d'éducation que le génie de l'humanité semble avoir tracé.

Budde: a. a. O. S. 30, schreibt den Plan irrtümlicherweise St. Just zu.

wir auf diesen Plan ausführlicher ein. 1. zeigt er charakteristisch, wie sich der individuelle Liberalismus aus der Anfangszeit der französischen Revolution in sein Gegenteil gewandelt hatte, 2. wollen wir untersuchen, ob das berühmte Urteil des großen demokratischen Historikers Michelet über diesen Erziehungsplan pädagogisch haltbar ist. Wir lesen bei Michelet[191]: „Dreifach gesegnet sei die Asche des Mannes, welcher mehr als alle Politiker als großer und edler Charakter die Aufgabe der Revolution in der Befreiung und in der Wohltat sah, die es ermöglichen, daß das Kind nicht Hunger und Kälte leide, daß es im Freien, inmitten körperlicher Uebungen aufwachse, auf daß es glücklich sei im Bewußtsein, vom Vaterland mit Liebe anerkannt und von der Vorsehung beschirmt zu werden. Was Lepelletier seinen Erziehungsplan nannte, nennen wir in unserer dankbaren Verehrung die Revolution des Kindes."

Was Lepelletier zu einem eigenen Plan trieb, der in Opposition zu allem bisher Vorgeschlagenen steht, ist nicht Kritik am geplanten Unterrichtssystem. Hier nimmt er im Gegenteil Condorcets Vorschläge an und findet sie „weise überlegt". Seine Kritik gilt der vorgeschlagenen Erziehung in der Elementarschule. „Ich suche eine allgemeine Erziehung für alle, die sich den Bedürfnissen aller anpaßt, und die eine Schuld der Republik gegen alle bedeutet"[192]. Die bisherige Primärschule erscheint ihm „weit entfernt von einer wahrhaften und allgemeinen nationalen Erziehung". Die Gründe seiner Ablehnung sind uns teilweise schon aus den Parlamentsdebatten bekannt. Durch die zu kleine Zahl der Schulen entstehen der weit entfernt wohnenden Bevölkerung Nachteile, und allein den wohlhabenden Kreisen dadurch, daß sie ihre Kinder leichter in die Schule schicken können, durch diese Einrichtung Vorteile, während sie auch vom armen Tagelöhner oder Arbeiter aus Geldgründen kaum ausgenutzt werden könne. „Ihr bietet dem armen Kind wohl den Unterricht an, aber vorher müßt ihr ihm Brot geben." Wenn das Kind armer Leute für die Familie mitverdienen muß, ist es für die Schule zu übermüdet.

Ebenso schwerwiegend sind zwei Mängel im Lehrsystem der Primärschule. Die systematische Entwicklung der körperlichen und sportlichen Erziehung sei ein so wesentlicher Bestandteil der Nationalerziehung, daß die vorgeschriebenen Turnstunden dafür keinesfalls ausreichten. An ihre Stelle müssen „eine Lebensart voller Stetigkeit, eine gesunde und der Kindheit angepaßte Nahrung und allmähliche körperliche Anstrengung in rechter Abstufung" treten Zweitens könne die Moral in dem „engen Kreis einer Unterrichtsstunde" nicht ausgebildet werden, denn den Rest des langen Tages sei das Kind entweder „der Verweichlichung des Luxus oder dem Hochmut der Eitelkeit ausgeliefert, vielleicht auch der Brutalität der Aermlichkeit und der Zuchtlosigkeit durch Müßiggang". Davon

[191]) Michelet: Histoire de la Rev. franç. Bd. IV. S. 390 ff.

[192]) Der Plan ist abgedruckt bei Hippeau: a. a. O. Bd. I, Seite 345 ff. als Plan d'Education Nationale 1793. Bezeichnenderweise ist er im Jahre 1848 von dem freisinnigen Schulmann G. Thaulow ins deutsche übersetzt worden: M. Lepelletiers Plan einer Nationalerz. mit Vorwort und Anmerkung. Kiel 1848.

dürfe man sich keine wesentliche Aenderung des Volkes, keine Regeneration, versprechen.

Deswegen fordert Lepelletier vom Konvent folgendes Dekret: „Vom 5. bis zum 12. Jahr für die Jungen und bis zum 11. Jahr die Mädchen werden alle Kinder ohne Unterschied und ohne Ausnahme gemeinsam auf Kosten der Republik unter dem heiligen Gesetz der Gleichheit erzogen, sie werden die gleiche Kleidung, die gleiche Nahrung, den gleichen Unterricht, die gleiche Pflege empfangen". — Aus natürlichen Gründen, aber „nur mit Kummer", läßt er das Kind bis zum 5. Lebensjahr bei der Mutter, obgleich es „dort der Wachsamkeit des Gesetzgebers entschlüpft". Aber auch dann schon solle der Staat sein Interesse an dem kleinen Untertan durch Einrichtungen zeigen, die wir jetzt Säuglingsfürsorge und Mutterschutz nennen würden. Daß er auch darüber Gesetzesartikel verlangte, zeigt uns, daß Lepelletier einen echten sozialpädagogischen Instinkt hatte, welcher ihn in kühnen pädagogischen Gedanken auch pädagogisches Neuland finden ließ. Er forderte dazu auf, „den Müttern Ermutigung, Hilfe und Aufklärung zu geben, sie dafür zu interessieren, die Säuglinge selbst zu nähren, und sie über Irrtümer und schädliche Vernachlässigung zu belehren". Nur auf diese Weise könne für sie „die Geburt und die Pflege ihrer Kinder nicht nur eine peinigende Last sondern im Gegenteil eine Quelle der Freude" werden. Hier können wir Rousseaus Erbe erkennen, aber Lepelletier rechnete mehr als Rousseau mit den sozialen Verhältnissen und übergab dem modernen Staat die Aufgabe, sich schützend vor die Mutterrechte und Pflichten zu stellen, fortschrittliche Maßnahmen wach zu rufen und zu verbreiten, denn nur private und nur persönliche Initiative einzelner könne einen so durchschlagenden Erfolg nicht haben. „Das Vaterland wird dann das Kind mit fünf Jahren aus den Händen der Natur empfangen, um es mit zwölf Jahren der Gesellschaft zu übergeben." Erst danach solle die spezielle individuelle Beschulung oder Berufsausbildung in freien Anstalten einsetzen, denn vorher würde es sich nicht darum gehandelt haben, „Arbeiter, Handwerker oder Gelehrte zu bilden, sondern Menschen für jede Art Beruf".

Wie charakterisierte nun Lepelletier seine Erziehungsanstalten, und was für ein Leben sollten dort die Kinder führen? Wenn er für jeden Stadtbezirk und für jeden ländlichen Kanton eine Anstalt ansetzt, so würden 400—600 Schüler darin untergebracht werden. Es bliebe eine nahe lokale Verbindung mit dem Elternhaus bestehen, und damit glaubte Lepelletier den Vorwurf hinfällig gemacht, daß er die Intimität und den Kontakt mit der Familie zerstören würde. Er verbarg nicht, daß er diese staatliche Gemeinschaftserziehung nur aus Diplomatie zunächst fakultativ sein läßt, um erst „allmählich die Geister an die Reinheit der Maximen zu gewöhnen". Aber nach vier Jahren schon soll ein staatlicher Zwang zu diesem Erziehungssystem erfolgen, und jeder Bürger, der sich weigert, sollte seine Bürgerrechte verlieren und auch eine doppelte Schulsteuer zahlen müssen.

Seine Anstalten sollten in alten Klosterschulen, alten Schlössern und Burgen untergebracht werden, um „diese verhaßten Monumente der Unterdrückung" nicht nutzlos zu zerstören, sondern produktiv zu verwenden. Sehr modern muten uns seine Anordnungen für die Klasseneinteilung in den Schulen an. Er übergibt einer Lehrkraft eine Gruppe von fünfzig Kindern, deren hohe Zahl dadurch erleichtert wurde, daß die Zöglinge ganz verschiedenen Alters sein sollen, sodaß „die ältesten Kinder dem Lehrer in seinen Funktionen helfen können, indem sie die jüngeren überwachen und bei den Wiederholungen unterstützen sollen". Jede Gruppe bildet mit ihrem Lehrer ein selbständiges Ganzes, das mit den anderen nur in einer gemeinsamen Abhängigkeit von der öffentlichen Verwaltung und von den Ueberwachungsorganen verbunden ist, deren Regelungen Lepelletier noch nicht im einzelnen bestimmte.

Alle abstrakten Theorien will er für sein Erziehungssystem beiseite lassen, nur eine „gute Methode suchen, in welcher nichts künstlich ausgedacht, sondern alles nützlich sei".

Welche Ziele bestimmte er für diese gemeinsame Erziehung? „Wir wollen den Kindern solche physischen und moralischen Fähigkeiten geben, die ihnen im Verlauf des Lebens, welches auch die besondere Lage jedes einzelnen sei, nötig sind, . . . daß sie, wenn sie aus unseren Händen hervorgehen (!), die speziellen Bestimmungen der verschiedenen Berufe empfangen können". Die körperliche Ertüchtigung ist ihm von größter Wichtigkeit und besteht keineswegs nur in der täglichen Turnstunde, sondern sie muß alles umschließen, was Energie, Geschicklichkeit und Beweglichkeit ausbilden könne. Also muß das Kind an eine Abhärtung in der Kleidung, im Lager und in der Nahrung gewöhnt werden. Sein Milieu muß seiner Gesundheit entsprechend sein, aber jeder Luxus, jede Unregelmäßigkeit und jede Verweichlichung solle verpönt werden. Deshalb werden auch Fleisch und Wein aus seiner Nahrung ausgeschlossen. Der Tageslauf wird in strengen Regeln verlaufen und mit körperlichen, geistigen und erholenden Beschäftigungen ausgefüllt werden. Der Uebergang zur Gesellschaft dürfe dem armen Kind keine Dissonanz bringen, soll dagegen dem reichen eine wertvolle Erfahrung für das ganze Leben durch die Gewöhnung an die Bedürfnislosigkeit mitgeben.

Ein sehr glücklicher Gedanke steht im Mittelpunkt des Gruppenlebens: die Gewöhnung an die Arbeit, d. h. eine Entwicklung der Arbeitsdisziplin und der Arbeitstechnik. Bei folgenden Worten Lepelletiers glaubt man fast Kerschensteiner zu hören: „Nächst der Kraft und der Gesundheit ist dasjenige Gut, welches die öffentliche Erziehung allen schuldig ist, weil es für alle von unschätzbarem Nutzen ist, die Gewöhnung an die Arbeit. Ich spreche hier nicht von dieser oder jener besonderen Beschäftigung, sondern ich verstehe darunter im allgemeinen den Mut, eine beschwerliche Arbeit zu unternehmen, jene Tätigkeit bei der Ausführung, jene Beharrlichkeit in der Verfolgung der Sache, jene Ausdauer bis zum Ziel, die den Arbeitsmenschen charakterisieren."

An Kerschensteiner erinnert auch seine Hochschätzung der manuellen Arbeit und die Ansicht, daß sie das Interesse und den Eifer der Jugend unmittelbarer herausfordere als die geistige. Weil der Werkunterricht bisher in der Schule ganz gefehlt hatte, glaubte Lepelletier, das Extrem anwenden zu müssen und machte ihn für alle pflichtmäßig zum Hauptgegenstand der Erziehung. „Die Handarbeit wird die Hauptbeschäftigung sein; nur eine kleine Anzahl von Stunden wird davon frei sein." Noch bedenklicher erscheinen uns die Wege, die er vorschlägt, um solchen Werkunterricht für seine Zöglinge einzurichten. Fragt man sich schon bei seinen geplanten Arbeiten öffentlicher Art wie Landarbeit, Straßen- und Wegebau, ob diese Anstrengung und Schwierigkeit nicht die Kraft der höchstens zwölfjährigen Kinder überschreiten, so sieht man erst recht allerschwerste Gefahren in Lepelletiers Grundsatz, daß alle Familienväter, Lehrer und Schüler gleicherweise interessiert daran sein werden, „in Kinderwerkstätten eine so bedeutende Arbeitsleistung, wie es möglich ist, hervorzubringen, denn alle werden durch ihren eigenen Vorteil (!) dazu angeregt werden." Ja mehr noch, es sollen leichte Industrien und Manufakturen speziell für diese Kinderarbeit neu eingeführt werden. Wer kann dabei noch die Garantie übernehmen, daß die Kinder vor brutaler Ausbeutung durch die Besitzer der einzelnen Betriebe geschützt werden können? Werden selbst die Lehrer solche produktive Arbeit der Kinder nur noch pädagogisch ansehen und antreiben, wie es das Prinzip der modernen Produktionsschule ist, wenn sie je nach den Höchstleistungen ihrer Gruppe sogar selber Belohnungen empfangen sollen, und wenn überdies die Arbeitsleistung der Kinder bei den drei Kostenträgern der staatlichen Erziehungsanstalten an erster Stelle gewertet wird? Wir können Lepelletier nicht glauben, daß die Kinder dabei auch „von ihrem Vorteil angeregt" werden, sondern wir denken daran, wie solche „Industrie-Pädagogik" in jener Zeit in Deutschland, aber besonders in England, als Produktionsquelle für das Land erkannt und gepflegt wurde und unter Aufopferung alles kindgemäßen Lebens in Waisen-, Rettungs- uno Findelhäusern geblüht hat[193]). —

Für „das Glück des sozialen Menschen" sei eine exakte Disziplin absolut nicht zu entbehren. Dennoch legte Lepelletier „nicht den geringsten Wert auf die Gewohnheit einer blinden Disziplin", denn die künftige Freiheit des Staatsbürgers erfordere ein freiwilliges Gehorchen der Gesetze. Deshalb verspricht er sich umso mehr von der militärischen Gewöhnung an Zucht und Ordnung, die man den „zarten und biegsamen Organen der Kindheit gemäß mit Klugheit und Geschicklichkeit abwandeln müsse". Leider verrät er uns über diese Methoden gerade sehr wenig.

Dieser adlige Menschenfreund weiß sehr gut, wie gerade durch die Verschiedenheit der Sitten und des Benehmens sowie der Bemeisterung der Muttersprache eine trennende Kluft in dem gleichen Volk entstehen kann, und er will deshalb durch das staatliche Gemeinschaftsleben erreichen, daß nicht nur die Vulgärsprache verschwindet,

[193]) Vgl. Aug. Gans: Das ökonomische Prinzip in der preuß. Pädagogik des 18. Jhrdts. Halle 1930 und Kurt Iven: Die Industriepädagogik des 18. Jhrdts. Göttg. Stud. z. Päd. Heft 15, 1929.

sondern daß man auch zu einer „gleichmäßigen Haltung des freien Menschen" käme, der in seinem Benehmen „ebenso frei von Geziertheit wie von Plumpheit" sei.

Der Schulunterricht Lepelletiers hat den Vorteil, zu dem vorgeschriebenen Primärschulstoff noch einige Kenntnisse der Sekundärschulen hinzufügen zu können, weil ja die erste Stufe der öffentlichen Anstaltsschule um zwei Jahre länger gedacht ist, als die vierjährigen Primärschulen. Nur der Religionsunterricht wird besonders besprochen. Er müsse aus der gemeinsamen Nationalerziehung wegfallen, weil er durch die Verschiedenheiten der Konfessionen ein trennendes Moment bedeuten würde. Aber aus „Furcht vor Unzufriedenheit oder sogar Skandal" bei einzelnen Familien duldete Lepelletier die Erteilung des Religionsunterrichts in den benachbarten Kirchen. Er selber zeigte sich nicht als Religionsfeind, sondern er wollte gerade um der Religion willen, daß sie dem Kind nur in undogmatischer Form nahegebracht werde, solange es sich nicht frei und selbständig sein ihm gemäßes Bekenntnis wählen könne, sonst käme doch nur eine wertlose „Gewohnheitsreligion" zustande. Auch solche Gedanken haben sich über die französische Revolution hinaus in der pädagogischen Diskussion erhalten.

Besonderen Wert legte Lepelletier auf die Pflege der sozialen Verantwortung und der persönlichen Hilfsbereitschaft jedes Zöglings. Aus diesem Grund wollte er auch keinen Dienstboten in den Anstalten beschäftigen, sondern die Kinder selbst sollten der Reihe nach die notwendigen Aemter und den „allgemeinen Dienst" übernehmen. Dabei können sie lernen, „in gleicher Weise sich selbst zu begnügen und sich für andere nützlich zu machen".

Zur Hebung des Gemeinschaftsbewußtseins und der sozialen Nächstenliebe schlug Lepelletier ein eigenartiges Mittel vor, welches gute pädagogische Möglichkeiten bieten kann, wenn wiederum jeder wirtschaftliche und ökonomische Grund dabei ausgeschaltet wird. Unter anderen Wohlfahrtsproblemen hatte die französische Revolution auch eine staatliche Verpflichtung zur Alters- und Schwachsinnigenfürsorge bejaht und geplant. Lepelletier schlug nun vor, anstatt kostspieliger neuer Gebäude einen Teil der Anstalt der öffentlichen Erziehung zu einem Asyl für Greise der betreffenden Kantone auszubauen. Dann würden „die ältesten und die kräftigsten Kinder nach einander zu der Ehre bestimmt sein, sie zu bedienen" [194].

[194]) Lep. a. a. O. berauschte sich fast an solcher Einrichtung: „quelle leçon vivante des devoirs sociaux! Il me semble qu'il existe quelque chose de touchant et de religieux dans le rapprochement du premier et du dernier âge ... S. 380. Der Verfasserin sind aus eigener Praxis Einrichtungen der Gegenwart bekannt, wo dieses Prinzip einmal aus Grundsatz, ein ander Mal aus zufälliger räumlicher Nachbarschaft befolgt wird. In einem Berliner Alters- und Pflegeheim hat eine Gruppe schwachsinniger junger Mädchen durch pflichtmäßige Betreuung mit persönlichen Hilfeleistungen und Freundschaftdiensten an Bewohnerinnen des Altersheims günstige Erziehungserfolge auf das gefühlsmäßige und willentliche Verhalten der Betreffenden aufweisen können, während in einem städtischen Waisen- und Pflegekinderheim, also bei normalen Kindern, die räumliche Nachbarschaft mit z. T. schwierigen und vertroddelten Altersheimbewohnern die Kinder in ihrer gesunden Lebenskraft und Heiterkeit gehemmt und ihre Spott- und Rachsucht gereizt hat.

Um die Elternschaft für die öffentliche Nationalerziehung zu gewinnen und wohl auch, um sie mit der obligatorischen Trennung versöhnen zu können, kam er wiederum auf einen eigenartigen Vorschlag, der in der Praxis sicher einen fortgesetzten Macht- und Kompetenzstreit ergeben würde. Jeder zur Anstalt gehörige Kanton solle sich einen Väterrat wählen, der sich aus zweiundfünfzig Familienvätern zusammensetzt, sodaß jeder einmal im Jahre ehrenamtlich die Pflicht und das Recht habe, eine Woche in der Anstalt zu verbringen. Auf diese Weise würde „das Auge der Vaterschaft niemals auch nur einen einzigen Augenblick den Blick über die Kinderschaft verlieren". Nun würde man sicher in solcher Anteilnahme der Elternschaft und in der lebendigen Fühlungnahme zur Schule ihrer Kinder gern ein hohes pädagogisches Plus sehen wollen und bei Lepelletier an einen Vorläufer des modernen Elternbeiratsgedankens denken können, wenn er nicht diesen Väterrat zum Hauptverwaltungskörper der Erziehungsanstalt mit unbeschränkter Kontrolle über alle Gebiete machen wollte. In monatlichen Vollversammlungen sollen durch einen Viererausschuß alle Anordnungen getroffen werden. Hier ging die Angst vor der Berufskorporation, die in seiner Zeit lag, so weit, daß Lepelletier sich lieber über den Respekt vor fachlichem Können und vor beruflicher Eignung hinwegsetzte.

Bei der Lektüre der Lepelletierschen Arbeit quillt immer wieder eindringlich und lebendig seine verstehende Einfühlung in die realen sozialen Verhältnisse und seine warme Anteilnahme an den Nöten der untersten Volksschichten hervor, wie auch in diesem Punkt seine Gedanken immer frei von Künstlichkeit oder Theorie sind. So fällt z. B. die folgende Schilderung von Geburt und Tod eines Proletarierkindes durch ihren echten erschütterten Ton umso mehr auf, wenn man an die zu seiner Zeit erst abklingende literarische Mode denkt, sich das bedürfnislose ländliche Leben kulissenhaft idyllisch vorzustellen. „Die Geburt eines Kindes ist Zufall. Die Sorgfalt, die die Mutter ihm zuwendet, ist mit Klagen und peinlichem Unbehagen gemischt. Kaum werden diesem unglücklichen Geschöpfe die ersten Notwendigkeiten gewährt. Denn es ist nötig, daß man bei dem Wenigen im Verteilen sparsam sein muß: das Kind wird schlecht ernährt, schlecht gepflegt, schlecht behandelt; und oft entwickelt es sich nicht oder wenig, weil es zu leiden hat, und mangels auch nur der gröbsten Pflege verkümmert diese junge Pflanze. Zuweilen dann selbst, wie kann ich es sagen, hat mir ein noch peinigenderer Anblick das Herz zerrissen: Ich sehe eine betrübte Familie, komme ihr näher, ein Kind starb dort soeben . . . da entlockte zuerst die Natur dem unglücklichen Elternpaar einige Tränen, aber bald bietet die entsetzliche Bedürftigkeit ihnen einen Trost an, der noch bitterer ist als ihre Tränen, . . . nun ist eine Last weniger da!" [195]) —

Aber wir können nicht ohne Bedenken den pädagogischen Wegen Lepelletiers folgen. Das Problem der Gleichheit, welches bei Condorcet so tief und allseitig durchdacht worden war, ist bei ihm zu einer problemlosen Doktrin geworden und hat sich mit mechanischer

[195]) A. a. O. S. 371.

Nivellierung identifiziert. Auch der berechtigste Individualismus kann in diesem Maison d'Egalité, wie die Anstalt bezeichnenderweise gleich von der Oeffentlichkeit getauft wurde, nicht mehr aufkommen, denn „alles, was die Republik umschließt, wird in eine republikanische Mühle geworfen werden". Weder körperliche Unterschiede noch verschiedene geistig-sittliche Veranlagungen werden beachtet. Mit Recht sagt Compayré, daß die Revolution sich selber widerspreche, wenn sie von den Menschenrechten ausgegangen sei und nur darin enden will, die Persönlichkeit zu vergessen, und sie dem gesellschaftlichen Interesse zu opfern [196]).

Der Schluß des Planes von Lepelletier zeigte dessen politisch-republikanische Ziele noch viel eindeutiger, denn er warf der Revolution vor, in ihren bisherigen drei Jahren „alles für die bürgerliche Klasse, aber noch nichts für die proletarischen Bürger erreicht zu haben, deren einziges Besitztum in ihrer Arbeit liegt". Erst die Annahme seiner Nationalerziehung bedeute „die Revolution des Armen", die sich sonst in Ruhe und Frieden vollziehen werde. Sogar radikal sozialistische Tendenzen, die uns auch an Petit erinnern, lassen sich bei Lepelletier nicht verleugnen. So sind z. B. die drei Geldquellen, die diese Erziehungshäuser finanzieren sollen, außer dem schon kritisierten Erwerb der Kinder und einer nach Vermögen abgestuften Steuer, die persönlichen Einkünfte einzelner wohlhabender Kinder, welche während ihrer Anstaltszeit zwangsmäßig dafür eingezogen werden. Hier ist ganz naiv eine Gefährdung des Eigentumbegriffs ausgesprochen, die unter den demagogischen Schwärmern der nächsten Jahre bis zur Verschwörung des Babeuf nicht unerhebliche Anhänger fand.

Unsere häufige Kritik in der Wiedergabe der Pädagogik Lepelletiers hat schon gezeigt, daß wir Michelets uneingeschränkten Beifall pädagogisch nicht teilen können, obgleich wir auf Grund vieler pädagogisch einleuchtender Ideen Lepelletier auch nicht so grob, wie das oft getan wurde, als eine „wenig originale Nachahmung Platos" (Compayré) oder als „künstliches Hirngespinst" (Duruy) beurteilen möchten. Daß erstens staatsbürgerlicher und volkswirtschaftlicher Unterricht sich nicht mit Empfinden und Handeln paaren können, wenn sie nicht mit staatsbürgerlicher Erziehung verbunden werden, daß zweitens die Gewöhnung an die Arbeit in der Lernschule nur dann vermittelt werden kann, wenn diese sich zur Arbeitsschule entwickelt, hatte — zwar nicht so modern ausgedrückt — Lepelletier schon erkannt. Die Charakteristik Michelets aber, der in diesem Plan die „Revolution der Kinder" sah, muß psychologisch und pädagogisch entschieden zurückgewiesen werden. Hier ist das Kind als solches nie Selbstzweck, sondern es wird mit dem einen Ziel des künftigen republikanischen Staatsbürgers betrachtet, und um dieses Trainings willen fast gefängnismäßig nach dem Willen der Erwachsenen erzogen. Diese Basis der Jugenderziehung wird man im Gegenteil von der Pädagogik des 20. Jahrhunderts aus als einen Gegenpol zur „Revolution der Kinder" hinstellen wollen.

---

[196]) Compayré: a. a. O. Bd. II, S. 339.

Der Plan von Lepelletier fällt für uns als Ganzes in das Gebiet der pädagogischen Utopien und hat auch deren typische Züge aufzuweißen[197]): 1. Einheitliche Grundschule mit Koedukation bis zur Vollendung der Allgemeinbildung; 2. Größte Wertschätzung der körperlichen Ausbildung, des Werkunterrichts und einer handwerklichen Schulung; 3. Die Forderung nach Auflösung des Schulzimmers und nach Unterricht im Freien, Wald, Feld und Garten[198]).

Man kann sich vielleicht am besten den Stimmungsumschlag im Konvent klar machen, wenn man vorweg nimmt, daß dieser Plan tatsächlich einen Monat nach seiner Verkündigung (am 13. Aug. 1793) vom Konvent votiert worden ist[199]), während noch sechs Wochen vorher Lakanal für eine individuelle private Schuleneben der öffentlichen zu plaidieren gewagt hatte.

Natürlich darf die hartnäckige breite Opposition gegen die obligatorische staatliche Gemeinschaftserziehung Robespierre zum Trotz nicht verschwiegen werden. Sie zog sich durch den ganzen August und September[200]). Grégoire eröffnete diese Debatte in sachlichem und verbindlichem Ton und unter Anerkennung der „erhabenen Ideen" Lepelletiers. Später urteilte er allerdings: „Was bei Lepelletier nur ein Irrtum war, war bei Robespierre ein Verbrechen"[201]). Er selbst lehnte ein gemeinsames Zusammenwohnen der Zöglinge unbedingt ab und fand es für den Erfolg der Erziehung nicht nur unnötig sondern sogar beeinträchtigend. Ueberdies sei der Kostenpunkt für die Nation untragbar, und die Landkinder seien ihren Eltern keine Last, sondern ein „wirklicher Reichtum". Die Trennung der Kinder von ihren Eltern könne der sittlichen Gesinnung von Eltern und Kindern nur schaden. Weil die ersten Eindrücke der Kindheit oft ausschlaggebend fürs Leben seien, können zwar die Kinder durch Vorurteile und Fanatismus im Elternhaus gefährdet werden, aber diesen nur *mög-lichen* Nachteilen stehen durch die Anhäufung der Kinder verschiedenster Anlage und verschiedensten Herkommens sichere und bestimmte Gefahren gegenüber. Er dachte dabei an leichte Uebertragungsmöglichkeiten von Krankheiten und an eine Sittenverwilderung und Verrohung im Internat, denn „man schwäche die Gemütstiefe der Schüler ab, wenn man sie von den Eltern trenne". Eine halboffene staatliche Schule könne viel lebendiger durch tägliche Beeinflussung ihres Lern- und Gedankengutes in der Vermittlung der Kinder auf das Elternhaus einwirken, zumal der neue Lehrer auf die Charakterbildung großen Wert legen werde, im Gegensatz zu den

---

[197]) Vgl. Karl Sengfelder: Utopische Erziehungsideale und prakt. Schulreformversuche der neuesten Zeit. Diss. Erlangen 1929, S. 46.

[198]) Guillaume weist darauf hin, daß 15 Jahre später Fichte von den Lep.schen Gedanken beeinflußt wurde, daß „aber niemand bei unseren Nachbarn jenseits des Rheins jemals die Idee gehabt hätte, die Gedanken der großartigen Utopie des edlen Philosophen ins Lächerliche zu ziehen." In: La Liberté de l'Enseignement à propos d'un discours de M. de Mun, Ztschr. La Révolution franç. Bd. 40, Jhrg. 1901, S. 393.

[199]) Um allerdings schon am 20. Okt. wieder zurückgezogen zu werden.

[200]) Wir bringen von den vielen Reden nur das wieder, was uns die Ideologie des Konvents deutlich macht.

[201]) Vgl. Mon. Nr. 212 u. bes. Nr. 223 v. 11. Aug. 1793.

höheren Schulen des Ancien Régime, wo man gearbeitet habe, „um zu glänzen". Bei dieser Gelegenheit forderte schon Grégoire den Konvent auf, Lehrerbildungsanstalten zu begünstigen (écoles normales)[202]).

Sehr viel pathetischer plädierte Lequinio[203]) für die Annahme des Lepelletier-Planes, welcher uns nur in seiner Neuheit erstaune und unseren Stolz verletze, was man schon nach vier Jahren nicht mehr begreifen würde. Auch Fourcroy[204]) war z. Zt. noch so eifriger Jacobiner, daß er sich hinter das Prinzip von Lepelletier-Robespierre stellte und im Vaterland die „erste Mutter aller Kinder" sah. Nur um der Kostenfrage willen wollte er wie Grégoire auf ein gemeinsames Wohnen verzichten. Die gleiche Situation finden wir bei Thibaudeau, bei dem wir auch später jene merkwürdige politische Wandlung kennen lernen werden, wie man sie in politisch unruhigen Zeiten immer beobachten kann. Auch er betrachtete zwar die Kinder als Staatseigentum, das den Eltern nur als „dépositaire" überlassen sei, stimmte aber dennoch nur für ein fakultatives Anstaltssystem, um nicht noch die vielen Feinde der Revolution um diejenigen Eltern zu vermehren, bei denen „der mächtige Schrei der Natur" im Fall der Trennung sich regen würde. Aus der weiteren Diskussion mag den Historiker noch die Ansicht eines Abgeordneten (Faure) interessieren, der eine Belehrung der Volksmasse überhaupt ablehnt und deswegen für unratsam hält, weil dann niemand mehr die groben Arbeiten verrichten wolle[205]).

Alle diese Stimmen erreichten, daß Bourdon im Namen der Commission des Six am 1. August 1793 ein Dekret verkünden konnte, welches das staatliche Internat nur fakultativ und nur für Knaben (auch erst im späteren Alter) einzurichten bestimmte.

Auch als am 13. August unter der persönlichen Initiative von Danton und Robespierre die pädagogische Diskussion wieder begann, gelang es selbst diesem Druck nicht, das Dekret wesentlich zu verändern[206]). Wie getrübt hierbei jedoch das gesunde Urteil war, wie die Probleme terrorisiert und simplifiziert wurden, zeigen Aeußerungen wie Dantons: „Mein Sohn gehört nicht mir, sondern der Republik; ihr kommt es zu, ihm seine Pflichten zu diktieren, damit er ihr recht diene"; oder ein anderer Redner findet keinerlei Erziehung notwendig, denn sie läge bereits in der Natur, und „wenn der Mensch aus ihren Händen hervorgeht, ist er durchdrungen von dem Grundsatz der Gleichheit und könnte seine Erziehung durch die öffentlichen Gebräuche in den Nationalfesten, in der militärischen Ausbildung, in den Volksklubs und in den Elementarbüchern finden", und man brauchte nicht die „Pedanterie und Aristokratie der Wissenschaftler"[207]).

[202]) Vgl. Hippeau: a. a. O. Bd. II, S. 67.

[203]) Die Ankündigung seiner Bucherscheinung im Mon. v. 21. Dez. 1792 ist kennzeichnend für den geadezu eschatologischen Enthusiasmus einzelner Revolutionäre. Dort nennt sich der Verfasser: Lequinio citoyen du globe.

[204]) Sein Diskurs ist abgedr. in Hippeau: a. a. O. Bd. I, S. 387—397.

[205]) Vgl. Hippeau: a. a. O. Bd. II, S. 77.

[206]) Abgedruckt im Mon. v. 15. Aug. 1793, Nr. 227.

[207]) Ebenda.

In der Tat werden jetzt die pädagogischen Debatten flach und inhaltsleer. Der unaufhörliche Machtkampf zwischen Robespierre und Danton und geheime Verschwörungen gegen beide bringen auch in unsere pädagogische Kommission ein ständiges Schwanken von einer Meinung zur anderen. Danton selbst widerspricht sich, gezwungen durch seine Opposition zu Robespierre. So hören wir plötzlich wieder aus seinem Munde: „Zwingt die Familienväter nicht, laßt ihnen die Wahl, ihre Kinder in die Schule zu schicken".

Alles Wissenschaftliche, Kultivierte, alles Spezialistentum wurde jetzt verdächtigt, gefürchtet und einer Kontrolle unterworfen, es wurde ignoriert und in fanatischer Kurzsichtigkeit für überflüssig erklärt. Das Jakobinertum hatte sich mit dem Straßenmob verbündet und arbeitete nur noch mit Gewalt. Es ist die Zeit, in welcher der „Terreur" auf der Tagesordnung steht und ein Revolutionstribunal täglich „arbeitet". Was nützte es da, daß auf eine dringende Petition von Pariser Bürgern, welche Dufourny [208]) am 15. September dem Konvent verlas, beschleunigte Maßnahmen über die höheren Unterrichtszweige dekretiert wurden? Der Konvent mußte sie zurückziehen und sich wieder mit der Elementarbildung allein befassen, denn mit vielen anderen meinte Chabot: „Wir werden sehen, ob es nicht möglich ist, wenn wir ein Zivilgesetz für alle Bürger haben werden, daß wir dann keine Advokaten und Wissenschaftler mehr brauchen . . ." [209]).

Bezeichnend für die Ideologie dieser Zeit im Konvent ist auch ein offener Brief des Unterrichtskomitees [210]) an alle Bürger, Regimenter und Volksgesellschaften mit Rommes Unterschrift, der gerade Präsident war. Darin wird jeder Bürger aufgefordert, „in Hütten, Werkstätten und im Heer schöne Handlungen republikanischer Tugenden" zu sammeln und in einfacher Erzählung wiederzugeben. Diese Sammlung von „Actions vertueuses des citoyens français" sollte das erste Elementarbuch für Kinder werden. Aber ebenso symptomatisch ist ein persönlicher Erziehungsplan des schon mehrfach genannten Abgeordneten Michel-Edme-Petit [211]) vom 1. Oktober 1793, welcher die Konsequenzen des umsichgreifenden Atheismus fürchtete, den er nicht weniger als die Dogmenreligion haßte, und einen Kompromiß für notwendig erklärte. „Man kann nicht auf die eine Seite die republikanische Erziehung und auf die andere die religiöse setzen, sondern man muß sie beide in der öffentlichen Erziehung vereinen". Diese rehabilitierte Religion will den Glauben an Gott und an die Unsterblichkeit grundsätzlich bejahen. Man sieht, daß die Linie zu Robespierres Staatsreligion sich hier schon anbahnt.

Aus erneutem Mißtrauen heraus forderte Couppé de L'Oise [212]) die Erweiterung des Comité des Six um drei Männer, Edme-Petit, Romme und Guyton-Morveaux mit dem Auftrag, die pädagogische

---

[208]) Vgl. Mon. Nr. 262, v. 19. Sept. 1793.
[209]) Mon. Nr. 261, v. 18. Sept. 1793.
[210]) Mon. Nr. 51, v. 11. Nov. 1793.
[211]) Vgl. Guillaume II, S. 541/564.
[212]) In der Sitzung v. 16. Sept. Vgl. Mon. Nr. 261, v. 18. Sept. 1793.

Frage neu zu überprüfen. Am 1. Oktober 1793 gab Romme schon das Ergebnis bekannt.

h) Rommes zweites Unterrichtsgesetz vom Oktober 1793 und das Gesetz seines Gegners Bouquier.

Romme stand in zu großer geistiger und innerlicher Verwandtschaft zu Condorcet, wie wir schon bei seinem ersten Bericht (1792) beobachten konnten, als daß er sich zu törichten Vereinfachungen oder zu fanatischer Kurzsichtigkeit bezüglich des Bildungszieles hätte hinreißen lassen können. So ragte auch sein Plan [213]) vom 1. Oktober 1793 wohltuend in seiner Sachlichkeit heraus, wenngleich er auch eine weitere Radikalisierung der demokratisch republikanischen Tendenzen Rommes zeigte und insofern nicht frei von jakobinischem Geist war, als er jegliche Privatinitiative und freie Konkurrenz im Schul- und Unterrichtswesen verbot, also die öffentliche Nationalschule allein als das Monopol des Staates zuließ. Außerdem schloß Romme jeden Adligen und Geistlichen vom Beruf des Instituteur national aus. Er erkannte durchaus an, daß außer der schulgeldfreien weltlichen Primärschule noch die Abstufung eines höheren Unterrichtswesens bestehen müsse und betonte scharf und leidenschaftlich die Würde und die Notwendigkeit der Wissenschaft. Er hatte auch schon den Gedanken einer „première école de l'enfance". Solch ein Kindergarten sollte mit einfachen und nützlichen leçons de choses eine Art Vorbereitung für die Primärschule geben und war, wie heute noch in Frankreich, vorwiegend lehrhafter Natur. Romme erreichte eine tatsächliche Adoptierung seines Planes über die Primärschule und damit seine gesetzmäßige Kraft am 30. Oktober 1793 [214]). Seine 23 Gesetzesartikel sind sachlich und präzise gehalten und veranschaulichen sehr deutlich die Zentralisation der Staatsautorität. Artikel X z. B. übergibt einem Ueberwachungskomitee die Funktion, für die einzelnen Lehreranwärter ein Zeugnis über ihren Patriotismus und ihre sittliche Qualifikation mit einer Rechtfertigung über ihren staatsbürgerlichen Sinn ausstellen zu müssen. Während Geistliche, Adlige sowie Lehrerinnen geistlicher Orden ausgeschlossen bleiben, (Art. XII u. XXII) sollen sich die Väter an der Kontrolle selber beteiligen [215]).

Am 22. Oktober 1793 setzte die Debatte über die öffentliche Nationalerziehung und über das neue Gesetz von Romme wieder ein. Die äußerste Linke (Raffron) eröffnete sie und wollte sie wieder lediglich auf die Volksschule beschränken. Diese sollte gratis bestehen, aber „alle Bürger werden eingeladen, nur einfach dazu eingeladen, ihre Kinder in die Schule zu schicken" [216]). Ein

[213]) Abgedruckt Guillaume, Bd. II, S. 536 ff.

[214]) Vgl. Mon. Nr. 41, v. 1. Nov. 1793.

[215]) Art. III bestimmt: Dans l'arrondissement de chaque école, les pères de Famille, assemblés pour nommer l'instituteur ou l'institutrice, nomment en même temps un d'entre eux pour exercer, au nom de tous, la surveillance sur l'éducation, avec le titre de magistrat des moeurs . . . Der Konvent erließ zugleich ein Dekret, das den gesetzlichen Schutz der unehelichen Kinder und ihre politische Gleichstellung proklamierte.

[216]) Vgl. Mon. Nr. 31, v. 22. Okt. 1793.

anderer geht ebenfalls wieder gegen die Wissenschaftlichkeit vor. So drehte sich die Diskussion im Kreise, und man versteht nur zu gut, daß Romme ungeduldig in die Worte ausbrach: „In dieser Diskussion will jeder seine eigenen Ideen an die Stelle derer vom Komitee, welche reiflich überlegt wurden, setzen". Kennzeichnend für das pädagogische Hin und Her ist es auch, daß derselbe Bourdon, der der große Fürsprecher des Lepelletierschen Plans gewesen war, jetzt mit einstimmiger Zustimmung die Aufhebung des Dekretes über die Maisons d'Égalité beantragen konnte, ehe auch nur der Anfang zu ihrer Praxis gemacht worden war.

Aber die Opposition gegen das Gesetz von Romme wurde dadurch noch verstärkt, daß inzwischen weitere verdiente Girondistenführer vor das Revolutionstribunal geschleppt worden waren[217]). Im Konvent standen zwei Parteien sich hartnäckig gegenüber. Die Gegner beantragten auch auf unserem pädagogischen Gebiet Revision der bisherigen Anordnungen, welche durch einen beredten und mutigen Diskurs von Joseph Chénier eingeleitet wurde, und sie stellten ihre Opposition erst nach Robespierres Sturz und Tod am 9 Thermidor II (= 27. Juli 1794) ein. In dieser Rede Chéniers[218]) zeigte auch dieser sich als begeisterter Republikaner, und er sah als Ziel alles öffentlichen Unterrichts die Heranbildung des patriotischen Republikaners an[219]). Aber er warf der Regierung in loyaler doch sehr nachdrücklicher Kritik vor, nun endlich das gesamte Gebiet des öffentlichen Unterrichts, auf dem in der Praxis noch kein Neuaufbau geschehen sei, nach und nach in Angriff zu nehmen. Jedoch dürfte man auf diesem schwierigen Boden nicht die Gesetze „mit dem gleichen Ungestüm, wie unsere Soldaten Städte einnehmen, machen, denn wenn man alles zu gleicher Zeit anfassen will, wird jeder Teil unvollständig und verstümmelt ausfallen"; jedes Provisorium bedeute jedoch einen Rückschritt in der Organisation. Merkwürdigerweise gibt auch Chénier kein originelleres Mittel als die so beliebten Nationalfeste an, für welche er wohl der beredste Verkünder ist. Durch sie würde hauptsächlich die moralische Erziehung der Nation geleistet werden. Zu diesem Zweck sollen sich alle Künste in ihren Dienst stellen, „damit sie in der Seele der Bürger alle freiheitlichen Gefühle und alle edelmütigen und republikanischen Leidenschaften erwecken" mögen.

Die körperliche Ertüchtigung dürfe nun nicht länger Theorie bleiben, sondern sie müsse endlich wie bei dem „tief empfindenden Autor des Emile" den Vorrang bekommen. Dabei ist interessant, wie selbstverständlich auch Chénier dieser körperlichen Erziehung in der Schule einen soldatisch militärischen Charakter gab, ein Zug, der bis heute den Turn- und Sportunterricht französischer Schulen prägt[220]). Nur dienende Sklaven hätten eine soldatische Zucht nicht

[217]) Unter ihnen auch Daunou und Ducos.

[218]) Abgedr. im Mon. Nr. 47 ff., v. 6. Nov. 1793.

[219]) „Chez les républicains, amour de la patrie, gloire, vertu, sont trois mots qui représentent la même idée."

[220]) Chénier sagt: „La course, la lutte, l'art de nager, l'exercice du canon, du fusil, le maniement de la pique, du sabre et de l'épée, telle est la gymnastique d'un peuple libre." Hippeau: a. a. O. Bd. II, S. 103 ff.

nötig, denn sie sollen schwach sein. Aber „ein republikanisches Geschlecht muß kraftvoll sein".

Chénier erhielt für diese Rede zwar lebhafte Zustimmung und die Ehrung der Drucklegung, aber das Hauptinteresse des Plenums lag jetzt auf der Entscheidung zweier gegensätzlicher Prinzipien, wie sie sich in dem Gesetz von Romme (im Namen der Neun) und in seiner Revision durch Bouquiers Gesetzesvorschlag (im Namen der Sechs) widerspiegelten.

Dieses neue Projekt von Bouquier[221]) war nicht nur eine bloße Kritik einzelner Gesetzesartikel von Romme, sondern es bedeutete einen radikalen Umbruch, indem es dem Erziehungsmonopol des Staates die grundsätzliche Freiheit des Unterricht, die Freiheit für Privatschulen und Privatschullehrer entgegenstellte und sogar den Schulzwang wieder fraglich machte. Bouquier spielte in diesem Gegenkampf die Kompliziertheit und Kostspieligkeit des Rommeschen Gesetzes als Waffe gegen diesen aus, während sein eigener Plan „einfach, natürlich, leicht auszuführen" sei, ein Plan, „welcher für immer jede Idee eines akademischen Körpers, einer wissenschaftlichen Gesellschaft, einer pädagogischen Hierarchie verbannte". Bei Bouquier finden wir wieder eine Geringschätzung und einen scharfen Verdacht gegen Wissenschaft und Gelehrtentum, welches von Chénier soeben noch warm dem Schutz der Republik übergeben worden war. Bouquier behauptete dagegen, daß „die Wissenschaften reiner Spekulation diejenigen Menschen, welche sie betrieben, aus der Gesellschaft loslösen und schließlich ein Gift werden, welches die Republik unterminiert, entkräftet und zerstört". Er verstieg sich sogar bis zu der Torheit, zu behaupten, daß ein Volk, welches sich seine Freiheit erkämpft habe, nur „handelnde, robuste und praktisch tätige Menschen nötig habe". Nach seiner Meinung stellte die Republik als solche schon dem Unterricht ihrer Untertanen dar, von dem er mit Pathos proklamierte: „Bürger, die schönsten, nützlichsten und einfachsten Schulen, in denen die Jugend eine wahrhaft republikanische Erziehung empfangen kann, das sind, zweifelt nicht daran, die öffentlichen Konferenzen der Departements, der Distrikte, der Munizipalitäten, der Tribünen und vor allem der Volks-Klubs" (Société populaire)[222]).

Solche Phrasen hörten wir auch schon ein Jahr vorher, Ende 1792; aber da waren es einzelne Abgeordnete (z. B. Durand-Maillance), welche überdies vom Plenum scharfe Kritik erfuhren; jetzt dagegen ist zu beachten, daß Bouquier[223]) der Berichterstatter einer offiziellen Kommission ist, und sein Plan ein staatliches Gesetz werden soll! Was hatten also die Opponenten, die ja gerade aus dem höheren Bürgertum stammten, für eine Absicht mit dieser Gleichgültigkeit des Staates gegen die Schulbildung?

---

[221]) Abgedr. im Moniteur Nr. 84, v. 14. Dez. 1793.

[222]) Die hohe Bedeutung dieser Volksklubs zeigt besonders Maurice Dommanget: Le prosélytisme Révolutionaire à Beauvois et dans l'Oise. L'Enseignement populaire et civique. In der Ztschr. „Annales historiques de la Révol. franç. 1930, N. S. Bd. VII, S. 422.

[223]) Vgl. über Bouquier: Maurice Wolff: a. a. O. S. 174/75.

Sehen wir uns die einzelnen Dekretartikel von Bouquier an: In der ersten Sektion heißt es, daß der Unterricht frei sei, und daß jeder Bürger und jede Bürgerin die Erlaubnis zum öffentlichen Unterricht durch den Nachweis der Fähigkeit und durch ein Zeugnis der staatsbürgerlichen und sittlichen Eignung erlangen könne. Noch radikaler kam die Opposition zu Romme darin zum Ausdruck, daß „Väter und Mütter, Vormunde und Pfleger nach ihrer Wahl die Kinder in die Schule schicken können" [224]). Diese Lauheit erregte den leidenschaftlichen Protest. Aber derselbe Fourcroy, der später den Aufbau der völlig antiliberalen, kaiserlichen Universität unterstützte, plädierte jetzt als erster für Bouquier und besonders auch für diesen letzten Punkt, weil er fürchtete, daß öffentliche Schulen mit einem „von der Nation bezahlten, festen Lehrkörper eine Art Geistlichkeit, schrecklicher" als vorher für das Land sein würden. Außerdem, so meint er, stachele ein Beamtenlehrertum den persönlichen Ehrgeiz und die Tüchtigkeit nicht so an, wie der freie Wettbewerb [225]). Ideen aus der Konstituante klingen jetzt wieder durch; Mirabeaus laisser-faire-Prinzip wurde wieder aufgenommen, wenn Fourcroy erklärte: „Jeder muß das Recht haben, sich als Lehrer diejenigen auszuwählen, deren Kenntnisse, deren Art zu unterrichten bis auf die Geste und den Ton ihrer Stimme die seinem persönlichen Geschmack entsprechendsten sind".

Auch Thibaudeau stimmte ihm in langer Verteidigungsrede des Bouquier-Planes zu und mahnte: „wird man denn niemals Vertrauen auf die Freiheit haben, überlasse man doch ihrem Genie die Sorgfalt, wie sie die Menschen belehren und glücklich machen kann" [226]). Man solle doch nicht ein pädagogisches Gouvernement in der Republik errichten.

Unter dem Einfluß so mächtiger Wortführer kam die Versammlung zu dem Entschluß, daß der Plan von Bouquier vorzuziehen sei, denn „er ist einfach, aber würdig, leicht, ökonomisch und den Grundsätzen der Republik konform". „Dagegen sei der andere (das Gesetz von Romme) kompliziert, mühevoll und kostspielig und den monarchischen Einrichtungen ähnlich" [227]).

So erhielt der Bouquier-Plan mit großer Mehrheit und mit einem geringfügig geänderten Text [228]) mit folgendem Wortlaut am 19. Dezember 1793 Gesetzeskraft [229]): „Les pères, mères, tuteurs ou curateurs seront tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction". Vergebens hatte Romme vorher eingewandt [230]), „daß, wenn man die Unterrichtsfreiheit dekretierte, ein schändlicher Unterschied zwischen reich und arm eintreten würde, und daß der Arme wieder wie früher seiner

[224]) Art. 6. Sektion III.
[225]) Konventsdebatte v. 11. Dez. 1793.
[226]) Hippeau: a. a. O. Bd. II, S. 114.
[227]) Ebenda.
[228]) Die erste Fassung hieß: . . . pourront envoyer . . .
[229]) Gesamtabdr. im Mon. Nr. 108, v. 7. Jan. 1794, das Gesetz behielt seine Gültigkeit über den Sturz Robespierres hinaus bis zum 29. Brumaire III, wo es von Lakanal's Gesetz abgelöst wurde.
[230]) Mon. Nr. 83, v. 13. Dez. 1793.

Dachstube überlassen werden würde". Im Lager der Konventionalen, die im Sinne Lepelletiers und Rommes die Allmacht des Staates auf ihre Fahne schrieben, herrschte höchste Unzufriedenheit. Ein Protestschreiben eines Offiziers der Nordarmee bekämpfte aufs schärfste Thibaudeau und seine Anhänger, welche „den Dolch in die Brust der Republik" damit setzten, daß sie verantwortungslosen Eltern und reaktionären Kreisen frei stellten, ihre Kinder in die öffentlichen Schulen zu schicken [231]).

Wie ist es möglich, daß dies jetzt alles von Robespierre nicht nur schweigend geduldet wurde, sondern daß dieser sogar seinem Jakobinerfreund Bouquier den Auftrag zu solchem Gesetzesinhalt gegeben hatte? Was konnte ihn dazu bewogen haben, grundsätzlich die Unterrichtsfreiheit wieder herzustellen, also implicite Klerus und Adel wieder in den Lehrberuf und in die Schulen hinein zu lassen? Und dies gerade nach der Dekretierung des so gegenteiligen Gesetzes von Romme, welches jede private und individuellliberale Konkurrenz mit dem Staat unterdrückt hatte, welches den Elementarunterricht bis in das letzte Dorf der Nation allerdings mit großen Kosten der Staatskasse erweitert hatte? Wir müssen die Gründe dafür wieder in den politischen Umständen der Revolution suchen. Robespierre wurde bereits unsicher, konnte die lodernde Kritik und die Macht der Gegenrevolution in Gestalt der vielen Vereine und Gesellschaften vor allem in religiösen Kreisen gegen die jacobinische weltliche Gesellschaft nicht mehr mit ansehen, ohne Gegenmaßregeln zu verfügen. Gerade hatte er gegen die Ausschreitungen des Atheismus seine bekannte „Profession de foi déiste" verfaßt und vom Wohlfahrtsausschuß ein Manifest zu Gunsten der Freiheit des Kultus bestätigen lassen [232]). Außerdem bereitete er selber die Religion des Être Suprême vor, wovon er sich die Aussöhnung mit vielen Feinden erhoffte. Robespierre wollte dies alles zu Hilfe nehmen, um wenigstens im Innern einen sozialen Frieden zu erreichen. Deswegen mußte er dem Klerus die Möglichkeit einräumen, im Schulgebiet wieder Einfluß zu bekommen. Die Zustimmung des Konvents war ihm dadurch sicher, daß so einflußreiche Führer wie Thibaudeau und Fourcroy die absolute Unterrichtsfreiheit weniger bekämpfen als die Organisation eines staatlichen Unterrichtskörpers, weil sie in einem solchen einen neuen machtvollen „weltlichen Klerus" befürchten zu müssen glaubten.

Durch das Gesetz von Bouquier wird darauf verzichtet, auf die Volksschule nun noch weiter den so lange verfochtenen Nachdruck zu legen, und ihre hohe Bedeutung verblaßte dadurch wieder. Dies wird dem Dorfunterricht besonders schädlich, weil der Landlehrer durch die nach Schülerzahl abgestufte Bezahlung nicht den nötigen finanziellen Anreiz hat. Der Inhalt der Elementarschule bekommt die dürftige Formel: Lesen, Schreiben und Rechnen (Skt. III, Art.II). Aber allen diesen Nachteilen steht positiv gegenüber, daß sich an

[231]) Zitiert mit dem Titel: Un très-petit mot sur l'éducation nationale, bei Hippeau: a. a. O. Band I!, S. 121.

[232]) Vgl. Duruy: a. a. O. S. 105 ff.

dies Gesetz nun auch endlich praktische Taten knüpften und die Departements von Schulgründungen berichten.

i) Praktische Schulwerke des Konvents vor dem Sturz der Radikalen.

Es folgten jetzt überhaupt endlich praktische Maßnahmen. Der bekannte Maler David, ein Freund von Robespierre, erreichte die Bewilligung und die Mittel zur Umbildung und Erweiterung des Musuems der Künste[233]). Grégoire bot dem Konvent einen öffentlichen Wettbewerb zur Herstellung neuer Elementarbücher sowohl über das Kleinkind wie über das Schulkind aber auch Methodikbücher aus allen Gebieten zum Gebrauch für den Lehrer an[234]). Ein Bericht Barères[235]) vom 27. Januar 1794 über die Unterdrückung der Dialekte mit der Tendenz, überall die französische Hochsprache einzuführen und nur in dieser zu unterrichten, zeigt, wie eifrig man um die Einheit der Republik bemüht war, aber auch darum, daß die Aufklärung und die republikanischen Gesetze auch „in den äußersten Bezirken Frankreichs" verstanden werden konnten.

Weiterhin beschloß man, in allen Distrikten als den konfiszierten Emigranten- und Kirchengutmitteln Bibliotheken und Kunststätten zu gründen[236]). Um das Analphabetentum zu unterdrücken, dekretierte der Konvent am 15. Februar 1794, daß niemand zum Unteroffizier aufrücken könne, wenn er nicht wenigstens Lesen und Schreiben beherrsche.

Schon am 11. März 1794 konnte einer der eifrigsten Mitglieder des Wohlfahrtsausschusses, Barère, den Konvent von der Notwendigkeit überzeugen[237]), eine höhere Fachschule zu gründen, denn „ein großes Zentralunternehmen für alle öffentlichen Arbeiten der Republik ist ein wirksames Mittel gegen den Förderalismus". Die definitive Gründung dieses Ingenieurtechnikums erfolgte dann Ende September 1794 nach einem Referat von Fourcroy[238]), und dieses sollte als „école centrale des travaux publics" oder als spätere „école polytechnique" die berühmteste Gründung der Revolution werden, die noch heute besteht.

Inzwischen war es Robespierre noch einmal gelungen, durch die Hinrichtung des linksradikalen Héberts und seiner Anhänger (März 1794) und durch die Beseitigung seines Nebenbuhlers Danton (April 1794) die Alleindiktatur zu erlangen. Außenpolitische Siege der durch tüchtige Generäle wieder disziplinierten Truppen unter dem aufgehenden Genie des Hauptmanns Bonaparte ließen jedoch den Terreur und Robespierres Despotie um so drückender empfinden.

---

[233]) Vgl. Mon. Nr. 118, v. 17. 1. 1794.

[234]) Mon. Nr. 126, v. 24. 1. 1794. Dar Urteil der staatlichen Preisrichter sollte der Konvent schon nicht mehr adoptieren können, sondern er mußte es dem Direktorium übergeben. Vgl. Bericht von Barbé-Marbois. Hippeau: a. a. O. Bd. II, S. 229 ff.

[235]) Vgl. Mon. Nr. 129, v. 28. 1. 1794.

[236]) Mon. v. 30. 1. 1794, Nr. 131, Bericht v. Couppé de l'Oise.

[237]) Mon. Nr. 173, v. 13. 3. 1794.

[238]) Vgl. Hippeau: a. a. O. Bd. II, S. 172 ff.

Um seine gefährdete Stellung noch einmal zu sichern, richtete dieser daher in dem „Moment, wo der Ruhm unserer Siege im Universum widerhallt", am 18. Floréal = 7. Mai 1794 eine feierliche, maßvoll erwogene Ansprache an den Konvent und proklamierte, daß im Namen der Republik „jede Einrichtung und jede Doktrin, welche die Seele tröstet und erhebt, anerkannt wird" [239]). Deshalb werde das französische Volk die Existenz Gottes und die Unsterblichkeit der Seele bejahen, denn dies sei mit der sozialen und republikanischen Gerechtigkeit durchaus zu vereinbaren. Diesen beiden Grundsätzen solle das erste und größte Nationalfest der französischen Nation gewidmet sein [240]). Es war ein schwerer Fehler Robespierres, daß er dennoch diesen günstigen Moment für die feierliche Absetzung des Schreckens und des verhaßten Organs des Revolutionstribunals ungenutzt verstreichen ließ, und daß man daher auch weiterhin täglich im Moniteur spaltenlang die Namen der getöten Opfer lesen konnte.

Für unser Gebiet fallen in den letzten Wochen seiner Konventsregierung noch wichtige Entscheidungen. Am 31. Mai 1794 gab der besonnene und rührige Grégoire im Namen der Komitees für Landwirtschaft, Handel und für öffentlichen Unterricht einen offiziellen Bericht [241]) über die Pflege und den Unterhalt der botanischen Gärten des Landes und lobte ausdrücklich dabei die vorsorglichen Erhaltungsmaßregeln des Konvents gegenüber dem zerstörenden Willen des revolutionären Fanatismus, welcher „durch Zerstörungen aller Art uns verarmen und uns entehren wollte".

Am Tage darauf hören wir ungeduldige Anklagen aus dem Mund Barères [242]), daß die öffentliche Erziehung bei so viel Eifer ihrer Vertreter in der Praxis noch so wenig revolutionäre Werke aufzeige. Mit besonderer Berechtigung tadelte er, daß an Stelle der glücklicherweise geschlossenen Collegien" noch nichts Entsprechendes errichtet und damit eine „beträchtliche Lücke" offen gelassen worden sei. Deswegen will er zunächst die Gründung einer militärischen höheren Schule (Kadettenanstalt) vorgeschlagen und mit dieser „Marsschule" einen Weg zeigen, wie man „dem Vaterland durch und durch republikanische Verteidiger verschaffen und die Jugend revolutionär machen könne". Man müsse dadurch „diesen methodischen und kalten Geistern, welche alle Auswirkungen des öffentlichen Unterrichts so schleppend langsam berechnen, beweisen, daß jetzt nicht die Zeit sei, alte Gewohnheiten den Grundsätzen der Revolution entgegenzustellen" [243]). Diese neue Art Kadettenanstalt, deren Organisation der Konvent mit großer Zustimmung beschloß,

---

[239]) Mon. Nr. 229, vom 8. 5. 1794.

[240]) Art. XI seines Dekretes heißt: La liberté des cultes est maintenue. Durch Art. 13 freilich wird eine strenge Ueberwachung wegen der Gefahr konterrevolutionärer Momente bestimmt.

[241]) Mon. Nr. 254, v. 2. 6. 1794.

[242]) Vgl. Mon. Nr. 255, vom 3. 6. 1794 und Nr. 34, den Bericht von Guyton-Morveau vom 25. Okt. 1794.

[243]) Der Bericht über die Marsschule ebenda. Vgl. auch Arthur Chuquet: L'Ecole de Mars. Paris, Plon 1899.

soll kurz beschrieben werden: Wenn der Jüngling im 17. oder 18. Lebensjahr seine individuelle körperliche und geistige Erziehung beendet habe, fragt ihn das Vaterland: „Was tust du für mich?" Darum sollen etwa 3000 junge Menschen, welche aus dem ganzen Reich unter den Besten ausgewählt sind, zu Offizieren und politischen Führern in gemeinsamer Erziehung und militärischer Zucht ausgebildet werden ohne irgendwelche Unterschiede der Behandlung und des Standes. Deswegen müssen auch ihre Aemter untereinander ständig gewechselt werden. Der rein militärische Charakter dieser Schule soll ganz bewußt durch staatsbürgerlichen und moralischen Unterricht ergänzt werden, denn die „Schule solle junge Citoyens mit allen republikanischen Tugenden und Fähigkeiten heranbilden". Die Opposition gegen die aristokratischen Militärschulen des Ancien Régime zeigte sich deutlich darin, daß man die Schüler nur aus den ärmeren Schichten der Sans-Culottes und der Kriegsverwundeten auswählen sollte. Außerdem ist vorgeschrieben (Art. X), sie zum Haß gegen das Königtum zu erziehen.

Aber auch diese Anstalt wurde zu überstürzt eingerichtet und zu wenig im einzelnen überlegt, als daß sich nicht Mißstände und unbefriedigende Ergebnisse zeigen mußten. Auch hatte der Konvent mit Recht zu fürchten, daß sich einzelne Generäle in diesen jungen Soldaten ein eigenes Machtinstrument heranzögen. So ließ er diese Marsschule bald wieder eingehen.

4. Die zweite thermidorianische Periode des Konvents nach Robespierres Sturz.

a) Allgemeines.

Als am 9 Thermidor II = 27. Juli 1794 Robespierres Enthauptung erfolgte, zogen zwar die gemäßigten sog. Thermidorianer in großer Mehrzahl in den Konvent ein, doch gelang es ihnen nicht, in dieser letzten Periode des Konvents eine einheitliche politische Linie zu verfolgen. Unaufhörliche Kämpfe zwischen ihnen und den gegen die Reaktion erbitterten Jacobinern, welche oft genug die Hilfe des Straßenpöbels dabei in Anspruch nahmen, tobten, aber auch ihre eigene Parlamentspolitik erlitt durch zu große Machtzerteilung Fiasko und führte das nahende Ende und die Auflösung des Konvents herbei.

Umso beachtsamer ist es, daß gerade diese letzten unruhigen Jahre des Konvents auf kulturpolitischem Gebiet nicht nur den Zirkel endloser Debatten aufzuweisen haben, sondern daß auch die Mahnung von Barère: „nicht mehr zu raisonnieren, sondern zu handeln", tatsächlich nicht unbeachtet geblieben ist. Sicher verdankte man diese günstige Lage auch dem Umstand, daß das Weiterbestehen des Unterrichtskomitees von der politischen Umwälzung nicht berührt wurde, sodaß bewährte Mitarbeiter wie Lakanal, Grégoire, Daunou und Chênier in diesem Komitee blieben. So kommen jetzt eine Reihe wichtiger Gesetze und Aufbauarbeiten zustande. Freilich ist es nicht richtig, alle Leistungen des Konvents nur dieser Thermidor-

reaktion zuzuschieben[244]), denn man darf nicht vergessen, daß schon die ersten Epochen des Konvents, z. B. die Girondistenzeit, eine weitgespannte Initiative für alle pädagogischen Probleme ergriffen und Lösungswege vorgezeigt hatte, und daß die darauf folgende Zeit der Montagneherrschaft bereits Aufbauarbeiten, wie wir sie erwähnt haben, geleistet und vollendet hatte.

b) Der Kampf gegen den revolutionären „Vandalismus" und neue kulturelle Gründungen.

Zunächst hatte der Konvent die schwierige Aufgabe zu bewältigen, die Kulturwerke jahrhundertalter Tradition vor der Zerstörungswut unverständiger Revolutionshorden, besonders in fernliegenden Orten, zu retten. Man hat auch alle kulturellen Opfer der Revolution dem Konvent zuschieben wollen und ihn deswegen des „Vandalismus" beschuldigt. Da ist jedoch zunächst erstaunlich, daß der Konvent selber diesen Ausdruck durch den Mund Grégoires geprägt und ihn zum Gegenstand fortlaufender und bedeutsamer Referate gemacht hatte[245]), indem er in aller Verantwortung Mittel zur Erhaltung und Pflege der nationalen Kunstgüter schuf. Grégoire geißelte diesen Vandalismus der „Barbaren": „da die Verschwörer aus Frankreich nicht einen einzigen großen Friedhof haben machen können, haben sie wenigstens ein ungeheures Gefängnis daraus gemacht", in welchem z. B. auch Rouget de l'Isle schmachten müsse, obgleich er durch seine berühmte Marseillaise „der französischen Armee vielleicht 100 000 Mann verschafft habe"[246]).

Durch solche Tatsachen sah man wohl am stärksten ein, daß die Einrichtung des öffentlichen Unterrichts der höheren Grade eine brennende Angelegenheit war, die nicht ohne Schaden für die Würde einer zivilisierten Nation noch länger vernachlässigt werden dürfe, denn das Bildungsniveau eines Volkes hängt zwar weitgehend von der Erfassung der breiten Volksmasse durch Elementarunterricht ab, würde aber hoffnungslos verflachen, wenn es sich ohne höhere Bildung und staatlich begünstigte Forschung darin erschöpfte[247]). So griff man schleunigst den schon früher dekretierten Vorschlag Barères auf, ein höheres Polytechnikum, in dem alle Zweige der Technik, des Handels und der Industrie zusammengefaßt wurden, am 1. Dezember 1794 nach einem glänzenden Bericht Fourcroys[248]) zu eröffnen. Das Ziel war, in engster Verbindung von Theorie und Praxis die

---

[244]) Vgl. Despois: a. a. O. S. 365 ff.

[245]) Vgl. Konventssitzung v. 31. Aug. 1794 bei Guillaume.

[246]) Vgl. Hippeau: a. a. O. Bd. II, S. 172.

[247]) Interessant für die Charakterologie einer Revolution berichtet Fourcroy, daß man die Bildungsfeindlichkeit u. die protegierte Tendenz, die Bildung zu vernachlässigen, als einen Verschwörerakt der Konventfeinde ansehen müsse, um „durch die Vernichtung der menschlichen Kenntnisse zur Herrschaft zu gelangen". Deswegen seien auch alle Pläne der Unterrichtskommission „unaufhörlich durch leichtfertige Einwände" zu Fall gebracht worden. Hippeau: a. a. O., Bd. II, S. 174.

[248]) Abgedr. bei Hippeau: a. a. O., Bd. I, S. 446—469. Vgl. außerdem Mon. Nr. 8, v. 29. Sept. 1794 und Mon. Nr. 88, v. 18. Dez. 1794.

mathematischen und physikalischen Vorkenntnisse für alle Arten von technischen Ausbildungen zu bessern und zu heben. In diesem Zusammenhang wies Fourcroy auch darauf hin, daß Frankreich z. B. in der Bergbauschule (écoles des Mines) im Vergleich mit Deutschland noch in den Kinderschuhen stecke.

Dieser ungeheuer modernen und großzügig angelegten Anstalt folgten nun eine Reihe ebenbürtiger Gründungen, z. B. ein Gewerbemuseum (Conservatoire des arts et métiers), eine Reorganisation der Nationalbibliotheken, wissenschaftliche Vorlesungskurse über orientalische Sprachen und schließlich der zur Ausführung aller modernen Erziehungstheorien notwendigste Zubehör: eine systematische Lehrerbildungsanstalt mit der Bezeichnung école normale[249].)

Die Berichterstattung über dieses neue Lehrerseminar, das schon Barère und vor ihm Rolland geplant hatte, gab Lakanal am 23. Oktober 1794[250]). Das Dekret erfolgte nach kurzer Debatte, und die Eröffnung des Seminars fand schon im Januar 1795 statt, um allerdings nur wenige Monate zu bestehen.

Lakanal gab einleitend zu seinem Bericht einen historischen Rückblick auf die pädagogischen Entwicklungen und tadelte dabei, daß „der Emile in Frankreich nur Roman geblieben sei", während er dem übrigen Europa „den Anreiz zu einer guten Erziehung" gegeben habe. Den künftigen Primärschulen könne nur zugute kommen, wenn ihnen die Gründung von Lehrerseminaren schon vorangegangen sei, denn nach deren Absolvierung „würden die Schüler nicht nur gebildete Menschen sondern auch Männer sein, die zum Unterrichten fähig sind". Mit dem überheblichen Stolz des revolutionären Neuerers fügte er hinzu, „daß das erste Mal auf Erden auch die Natur, die Wahrheit, die Vernunft und die Philosophie ein Seminar haben werden".

Um auf schnellere Weise zu einem Lehrerstamm zu kommen, bestimmte Lakanal, daß die von der Pariser Normalschule abgehenden Lehrer überall in den einzelnen Provinzen von sich aus diese Kurse wiederholen sollten. In naiver Gleichsetzung der Ausbildungsfähigkeit junger Lehreranwärter mit den Kenntnissen berühmter Dozenten der Normalschule schien Lakanal diese Lösung gar nicht als Notstand und als Uebergang zu empfinden.

Mit dieser Normalschule hatte man wieder eine neue richtige Notwendigkeit erkannt aber den Rahmen und den Weg zu ihrer praktischen Durchführung noch nicht finden können[251]). Eine Fülle der besten Gelehrtenköpfe jener Zeit wetteiferte im Unterricht von Wissenschaften und Theorien, die weit über das Fassungsvermögen ihrer völlig ungleich vorgebildeten Schüler hinausgingen, und die außerdem keine Beziehung zu den praktischen Bedürfnissen

---

[249]) Nicht zu verwechseln mit der jetzigen école normale supérieur.

[250]) Abgedr. bei Hippeau Bd. 2, a. a. O. S. 408 ff. u. vgl. auch Mon. Nr. 37, v. 28. Okt. 1794 und einen späteren Bericht Fourcroys im Direktorium über die Normalschule, Mon. Nr. 197, Bd. 28, vom 28. Okt. 1794.

[251]) Ueber die Normalschule vgl. Jules Gautier: l'école normale (1795—1895) in Ztschr. Revue internationale de l'enseignement, Jhrg. 1855, Bd. XXX, 2. Allain: a. a. O. S. 153/200. Picavet: Les Idéologues, S. 35 ff.

junger Seminaristen hatten. Deshalb zogen diese ungefähr 1400 Schüler teilweise das bunte Pariser Leben den schwierigen Vorlesungen vor und mißbrauchten die ihnen gänzlich ungewohnte Freiheit. So mußte man sich entschließen, die Normalschule wieder aufzuheben mit der Begründung Daunous[252]), daß ihre Direktive nicht den Absichten ihrer Gründer entsprochen habe, daß vielmehr die Wissenschaft direkt als ihre Methodik für praktischen Unterricht gelehrt worden sei. Außerdem könne die zukünftige Zentralschule die Lehrer ausbilden.

Aber trotz vieler Unzureichlichkeiten in der Praxis dieser Anstalt hat sich doch die grundsätzliche Anerkennung einer eigenen Lehrervorbildung in ihrer hohen Bedeutung für die Nation in der öffentlichen Meinung als Verdienst der Revolution durchgesetzt, und mit Recht sagt Compayré[253]): „die Idee war gefunden, und Napoléon brauchte sie nur aufzunehmen, um daraus eine dauernde Einrichtung zu machen". Man denke nur daran, daß noch 1848/49 bei den Verfassungsberatungen im preußischen Landtag Bethmann-Hollweg geäußert hatte: „der Lehrerstand ist überhaupt ein bescheidener und demütiger Stand, der in der Welt auf Rang und Ehre keinen Anspruch zu machen hat"[254]), dann wird einem das tiefe Verständnis der Revolutionäre für die soziale Hebung des Lehrers unmittelbar klar.

c) Das Schulgesetz von Lakanal und seine Aufnahme bei den Abgeordneten.

Jetzt schien Lakanal die Zeit günstiger, um seinen Volksschulplan, der auf Robespierres Druck im Juni 1793 nicht angenommen worden war[255]), noch einmal zur Diskussion zu stellen und seine gesetzliche Bekräftigung zu versuchen, denn er wollte den öffentlichen Unterricht nach einem „nationalen, organischerem und würdigerem Plan" einrichten, als es das Schulgesetz von Bouquier tat. Er hatte damit Erfolg und begründete ein neues Volksschulgesetz, das schon im November 1794 angenommen wurde[256]).

In ihm bekamen die Primärschulen die Bestimmung, die Kinder in die Gesellschaft einzuführen, und für einen Lehrer nicht mehr als 30 Kinder anzusetzen. In jeder Distriktverwaltung sollte es eine Jury d'instruction geben. Er hoffte, durch „drei mächtige Motive" den tugendsamen und aufgeklärten Mann zu den mühevollen Funktionen des Nationallehrers anreizen zu können: 1. ein seiner Stellung würdiges Gehalt, 2. eine gesicherte Altersrente, 3. seine Inskription in die Liste der politischen Funktionäre.

Der Lehrstoff sollte durch gewerbliche und manuelle Arbeit erweitert werden. Lakanal sprach sich wieder für Unterrichtsfreiheit aus, denn, „wenn ihr das, was man der Gesellschaft schuldig ist, mit

---

[252]) Hippeau: a. a. O. Bd. II, S. 180 ff. u. 215 ff.
[253]) Compayré: a. a. O. Bd. II, S. 355.
[254]) Zitiert bei: M. Vaerting: a. a. O. S. 72.
[255]) Vgl. S. 61 ff. dieser Arbeit.
[256]) Abgedr. im Mon. Nr. 57/58/59, v. 17. Nov. 1794 ff.

dem geheiligten Recht jedes freien Mannes, sein Kind selbst zu unterrichten, und es zur Tugend zu bilden, versöhnen wollt, dann ist der Besuch der öffentlichen Schulen frei zu stellen, noch dazu, wo durch das Mittel der öffentlichen Nationalfeste, besonders durch das „Fest der Jugend", die inhaltliche und geistige Einheitlichkeit der Jugenderziehung gewahrt bliebe.

Bedeutsam ist der 6. Artikel seines Gesetzes: Jede Primärschule muß in zwei Abteilungen geteilt sein, die eine für die Jungen, die andere für die Mädchen, und sie muß infolgedessen einen Lehrer und eine Lehrerin haben. Die Jury d'instruction habe ein Ernennungs- und Kontrollrecht. Diese einheitliche Aufsicht über die Lehrer ist besonders wünschenswert gewesen, weil die Gefahr des Chaos schon allzu stark hervorgetreten war. In beiden Abteilungen dieser Primärschulen soll nach dem Gesetz folgendes gelehrt werden:

1. Lesen und Schreiben, wobei Beispiele die bürgerlichen Rechte und Pflichten veranschaulichen sollen,
2. Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte und der politischen Verfassung,
3. Elementare Morallehre,
4. Die Elemente der gesprochenen und geschriebenen Muttersprache,
5. einfache Rechenregeln,
6. die hauptsächlichen Phänomene und die gebräuchlichsten Produkte der Umgebung in der Natur[257]).

Im November 1794 erhob sich wieder einmal eine lebhafte Diskussion über dieses Projekt von Lakanal. Besonders heftigen Widerspruch fand die Bestimmung des Artikels II, daß erst bei 1000 Einwohnern eine Primärschule gegründet werden sollte. Aber die Schwierigkeit der finanziellen Lage war jetzt schon so groß, daß damit die Opposition zum Schweigen gebracht werden konnte. Baraillon[258]) wandte sich gegen die zu große Stoffanfüllung und gegen die Schwierigkeiten für den Lehrer, da ja alle Schulen von 5—6 Jahrgängen einklassig gedacht sind. Man habe zwei verschiedene Gegenstände, die Primärschule und die Sekundärschule, zusammengeworfen. Ein anderer wollte sogar die Fächer noch durch die Gesundheitslehre vermehren[259]). Eine sehr verständige Regelung fand die Dialektfrage. Danach sollte der Unterricht erst ganz allmählich von der Mundart zur französischen Hochsprache überführt werden.

Bei dem „Fest der Jugend" sollten diejenigen, welche Privatschulen besuchen, in einer öffentlichen Prüfung die gleichen Kenntnisse nachweisen müssen, sonst würden sie von allen öffentlichen Aemtern ausgeschlossen werden. Hier folgte nur zu berechtigt der Einwand, daß man in solchen Fällen nicht die unschuldigen Kinder, sondern eher die

---

257) Die sonstigen Vorschläge sind aus seinem früheren Plan übernommen und dort schon besprochen worden.

258) Moniteur ebenda.

259) Lakanal antwortete ihm darauf, daß er diese Anregung lieber für den Elternunterricht anwenden möchte.

Eltern bestrafen müsse. Hierbei versuchte die Opposition noch einmal, eine zwangsmäßige allgemeine Erziehung durchzusetzen, aber nach dem 9 Thermidor fühlte sich die Reaktion zu sicher, als daß sie zu solchen Aeußerungen wenigstens noch vorsichtig schwieg. Das Protokoll der Sitzung berichtet uns von äußersten Tumult- und Protestkundgebungen. Wir begreifen danach nur zu gut, daß auch der letzte Artikel (XV) von solcher Versammlung adoptiert wurde, obgleich er besagt: „Das Gesetz kann keinen Zwang ausüben auf das Recht der Bürger, partikuläre und freie Schulen unter der Aufsicht der Staatsautorität zu eröffnen".

Es war den wenigen Anhängern der alten Bergpartei nur zu klar, daß das junge Gebilde der öffentlichen und unentgeltlichen Volksschule in seiner Entwicklung außerordentlich gefährdet sein würde, wenn neben ihm dem Privatschulwesen mit seiner großen Traditionssicherheit ein unbeschränkter Platz eingeräumt werden würde; abgesehen davon, daß mittellose Schichten von vornherein aus der Privatschule ausgeschlossen waren, und dadurch die öffentlichen Volksschulen, wie Duhem in seiner Oppositionsrede erklärte, den Stempel der Aermlichkeit bekämen. Romme glaubte, die Gefahren des antidemokratischen Schulgeistes in der Privatschule allein schon durch das staatliche Aufsichtsrecht über die Lehrer und durch die Einführung der gleichen Lehrbücher beheben zu können.

Wir werden in der folgenden Direktorialzeit sehen, wie gerechtfertigt die Befürchtungen waren, die sich an das Lakanal-Gesetz knüpften, denn die privaten Schulen wurden zahlenmäßig immer stärker. Sie führten nicht nur ein oft geradezu gegenrevolutionäres Leben, begünstigt durch royalistische und klerikale Kreise, sondern sie wandten auch alle möglichen Mittel zur Diskreditierung der öffentlichen Primärschulen an[260]). — Auf dem Gebiet der höheren Schulen fielen solche Unstimmigkeiten fort, und infolgedessen konnte der Konvent mit restloser Zustimmung aller den Ruhm für sich buchen, seine letzten Monate unermüdlich für die höheren Zweige des Unterrichts verwandt zu haben. So folgten Gründungen von medizinischen Fakultäten[261]) und die Erweiterung des Museums für Naturwissenschaften durch neue Lehrstühle und neue Gebäude[262]), Schiffbauschulen in den Hafenstädten und Spezialschulen zum Studium orientalischer Sprachen. Auch sonst wurden Künstlern und Wissenschaftlern die staatliche Zusicherung pekuniärer Hilfsmittel auf die Initiative von Chénier und Daunou hin[263]) gegeben. Weiterhin wurden grundsätzliche Toleranz und Freiheit der Kulte wiederholt versichert.

In diese auf unserem pädagogischen Gebiet so reiche Zeit fiel auch die erste Verwirklichung der kühnen Ideen Condorcets über den modernen Unterricht für Mädchen. Der Moniteur ver-

[260]) Die Revue internat. d'Enseignement bringt 1894 Bd. XVII u. Bd. XVIII darüber wertvolle Quellenabdrücke unter dem Titel: Documents inédits pour servir à l'Histoire de l'Instr. publ. pendant la Rév. 1794/1802.

[261]) Vgl. Mon. Nr. 76, vom 6. 12. 1794.

[262]) Vgl. Mon. Nr. 84, v. 14. 12. 1794.

[263]) Vgl. Hippeau: a. a. O. Bd. II, S. 203 ff. u. S. 220 ff.

öffentlichte am 19. Dezember 1794 einen Prospekt, welcher ein „Lyzeum für junge Mädchen" ankündigte, da der Konvent zu solchem speziellen Aufbau seines Unterrichtswesens noch nicht gekommen sei. Eine im Unterricht junger Mädchen erfahrene „Bürgerin" will deshalb ein Lyzeum eröffnen, in welchem man Grammatik-, Schreib-, Geographie-, Mathematik-, Vokal- und Instrumentalmusik-, Zeichnen- und Tanzunterricht unter der Leitung einzelner Fachlehrer erteilen wird. Der Moralunterricht liegt in den Händen der Leiterin selber, und er wird auf die Entwicklung von Sensibilität und Denkschulung großen Wert legen. Die weibliche Note soll durch Handarbeitsunterricht und Haushaltsarbeiten gewahrt bleiben. „Diese Einrichtung soll die Vorteile des gemeinsamen Unterrichts und das anerkannte Verdienst einer privaten Erziehung vereinen". Die Schule ist als Externat gedacht, doch werden Vollpensionärinnen nicht ausgeschlossen.

b) Die neuen Zentralschulen.

Die wichtigste Gründung dieser Zeit ist die Zentralschule als neue Form der höheren Schule. Sie sollte endlich der Ersatz der unterdrückten Collèges des Ancien Regime sein und dem höheren Unterricht der Knaben die moderne Form und denjenigen geistigen Inhalt geben, der mit den Fortschritten der rationalistischen Wissenschaft und mit der revolutionären Umgestaltung in Einklang steht. Diese Zentralschulen sind wiederum als Verkörperung der Condorcetschen Ideen anzusehen, und sie sind auch schon in dem Diskurs von Bancal (Dezember 1792) vorgesehen. Das endgültige Projekt wurde dann am 16. Dezember 1794 dem Konvent von Lakanal vorgelegt, der damit seinen alten Standpunkt, das gesamte höhere Schulwesen der Privatinitiative zu überlassen, aufgab. Es erreichte ohne Diskussion Gesetzeskraft[264]), und schon am 1. März 1795 wurden in Paris allein 5 Zentralschulen gegründet, und bald darauf 96 für die Departements bestimmt.

Diese in der folgenden Direktorialzeit so vielumstrittenen Zentralschulen sind eine erste Form unserer Realgymnasien[265]). Nach Lakanals Wunsch soll dieser neue Schulgrad nur dem talentierten Schüler zugänglich sein, durch welchen die Verbindung zwischen Volks- und Zentralschule lebendig hergestellt sein soll. Durch strenge Auslese sollen die Schulen vor „mittelmäßigen Geistern" bewahrt bleiben, denn es sei selbstverständlich nötig, daß „der größte Teil der jungen Bürger" sich nach Ablauf der Primärschule bäuerlichen, handwerklichen oder kaufmännischen Berufen widme. Der Unterricht der Zentralschule umfaßt drei Abteilungen:

Die erste Abteilung besteht aus:

1. Zeichnen,
2. Naturgeschichte,

[264]) Mon. Nr. 164, v. 4. 2. 1795. Außerdem abgedruckt bei Hippeau Bd. I, S. 423 ff.

[265]) Vgl. über die Zentralschule Allain: a. a. O. S. 109/152. Joseph Peter: L'enseignement secondaire dans le Departement du Nord pendant la Rév. Thèse des Lettres Lille 1912. Quignon: L'Ecole Centrale de l'Oise, Paris 1913. Madelaine Deries: L'Ecole du Département de la Manche, an IV—XI, Paris Thèse des Lettres, 1922. Godart: L'école centrale de Seine-et-Oise in Ztschr.

3. Alte Sprachen,
4. Neue Sprachen.

Die zweite Abteilung umfaßt:
1. Mathematik,
2. Physik,
3. Chemie.

Die dritte Abteilung besteht aus:
1. Allgemeiner Grammatik,
2. Literatur,
3. Geschichte,
4. Gesetzeskunde.

Die Kurse bauen aufeinander auf, sodaß der erste für 12jährige Schüler beginnt, der zweite für 14jährige, der dritte für 16jährige.

Jede Zentralschule muß über eine Bibliothek, einen Schulgarten, ein Laboratorium für Physik und Chemie und eine Naturkundesammlung verfügen können. Die Kostenfrage fand in Lakanal einen nüchternen Bearbeiter, zumal die finanzielle Lage dies mehr als je verlangte. So will er eine nach Vermögen abgestufte Schulsteuer einführen, von der sowohl in der höheren wie in der Volksschule nur gänzlich mittellose Stände befreit werden können. Dies ist ein guter Weg, um die individuelle Begabtenauslese staatlich tragen zu können, ohne zu große finanzielle Belastung des Staates.

Diese Zentralschulen zeigen deutlich den Einfluß des Sensualismus. Es mußte sich aber als Mangel herausstellen, daß in ihnen kein Fach obligatorisch war. Von ihnen werden uns die ersten „pädagogischen Reisen der Schüler" berichtet, auf denen Geschichte, Erdkunde, Naturkunde und Landmessung in praktischer Anschauung gelehrt wurden, und deren Ergebnisse jeder Schüler in ein Tagebuch eintragen mußte.

Diese ausbaufähigen Schulen wurden 1802 durch Napoleon aufgelöst, obwohl sogar Thibaudeau in seinen Memoiren über sie sagte: „Die Zentralschulen sind keineswegs ohne Nutzen gewesen, und in dem Augenblick, wo man sie zerstörte, hatten sie sogar einen bestimmten und regelmäßigen Fortschritt und eine beträchtlich vermehrte Schülerzahl zu verzeichnen[266])."

e) Erneuter politischer Machtkampf der Parteien und das neue Schulgesetz von Daunou.

Inzwischen hatte der wachsende Einfluß der bürgerlichen und gemäßigten Thermidorianer die Jacobiner noch einmal zu dem Versuch getrieben, durch gewaltmäßige Volksaufstände im Frühjahr 1795 die Macht wieder an sich zu reißen, aber mit Hilfe der in der Jeunesse Dorée vereinigten Bürgerverteidigung gelang ihre endgültige Vernichtung. Nun wurde über den persönlichen Rachekampf gegen Robespierre vom 9 Thermidor hinausgehend eine systematische Gegenrevolution gegen Schrecken und Diktatur gebildet. Leider entstand

Revue de l'histoire de Versailles 1909/11 ff. Georges Weill: Histoire de L'enseignement Secondaire en France (1802/1920). Paris 1921.

[266]) Thibaudeau: Memoires, Bd. II, S. 124.

der gesunden Reaktionsbewegung gleichzeitig in ihren eigenen Reihen ein starker Feind in der Royalistenpartei, die durch solche Erfolge gegen die Linksradikalen bereits maßlos kühn geworden war. Einige verdienstvolle Männer der Bergpartei entgingen ihrem grausamen Rachegericht durch freiwilligen Tod, der mit der Person Rommes einen persönlich untadligen und pädagogisch äußerst rührigen Republikaner weggenommen hatte. In der neuen Elferkommission (Comité des Onze), welche die alte Verfassung revidieren sollte, finden wir jedoch auch die verdienten Männer des alten Unterrichtskomitees, Daunou und Tibaudeau, wieder. Schon im Juni 1795 gab Boissy d'Anglas[267]) dem Konvent über ein neues Verfassungsprojekt Bericht und drückte darin auch seine Gedanken über die pädagogische Situation aus, wobei er in blinder und fanatischer Kritik alle positiven Leistungen seiner Vorgänger verleugnete und das Primärschulgesetz neu überprüfen wollte, „ob es nicht gerechtfertigter und politischer (!) sei, die Kosten für die Primärschulen den Lasten der Gemeinden zuzuschieben . . ." Auch die 86 Zentralschulen sollen auf die Hälfte reduziert werden, um „eine schmarotzende und ehrgeizige Mittelmäßigkeit" zu verhindern. Dafür solle in Paris ein Nationalinstitut in höchster Vollendung für alle wissenschaftlichen Zweige gegründet werden, nicht nur allein zur Ehre Frankreichs, sondern für die „allgemeine Humanität".

Daunou wurde damit beauftragt, ein neues Unterrichtsgesetz auszuarbeiten. Bevor er es verkünden konnte, war wieder einmal im Oktober 1795 ein Aufstand (der Vendémiaire-Aufstand), der dieses Mal von royalistischer Seite in Paris inszeniert worden war, zu bekämpfen. Es wurde zwar ein Sieg der Republikaner über die Royalisten, aber dieses Mal mußte schon der geniale Napoléon Bonaparte mit seiner Truppe zu Hilfe genommen werden, und im Süden Frankreichs gärten unaufhörliche Verschwörungen.

Am 25. Oktober 1795 wurde das Unterrichtsprojekt von Daunou zum Gesetz erhoben und blieb als sogenanntes Gesetz vom 3 Brumaire IV das weithin anerkannteste Werk des Konvents. Es war nach dem Urteil von Duruy[268]), „wenn nicht vollkommen, so doch wenigstens so gut, wie es die Zeitumstände erlaubten".

Schon am Tage darauf löste sich dieses Konventsparlament auf, um nach der neuen Verfassung dem Direktorium Platz zu machen. Auch diese Tatsache kann veranschaulichen, wie unermüdlich und eifrig in allen politischen Nöten und Bürgerkriegswirren das pädagogische Problem die Volksvertreter bis zum letzten Moment beschäftigt hatte[269]).

Daunou[270]) war ein überzeugter Republikaner, ein sachlicher, objektiv urteilender Wissenschaftler, außerdem war er durch seine Lehrerstelle am alten Oratoriumkollegium in der pädagogischen Praxis erfahren und mit ihr vertraut. Solche Eigenschaften mußten seinem

---

[267]) Mon. Nr. 285 v. 3. Juli 1795.
[268]) Duruy: a. a. O. S. 148.
[269]) Vgl. auch das Urteil von Chaptal in Hippeau: a. a. O. Bd. II, S. 225.
[270]) von Budde: a. a. O. S. 20 irrtümlich Daunon genannt.

Entwurf natürlich zugute kommen. Er war auch den vergangenen Vorarbeiten gegenüber gerechter und anerkennender als die meisten Thermidorianer. Sogar das Ancien Régime wird zum ersten Mal wieder vorsichtiger und maßvoller beurteilt: „Man kann nicht sagen, daß es überhaupt keinen Unterricht in einem Volk gab, in dem man anfing, über die Schriften des D'Alembert, des Condillac und vor allem des unsterblichen Verfassers des Emile zu meditieren . . ." [271]) Aber dieser war einesteils zu eng mit den Mißständen verkettet, um dem „Anstoß der Revolution" widerstehen zu können, andererseits entsprach er zu wenig dem modernen Fortschritt. Aus der Fülle der öffentlichen Unterrichtsprojekte der vergangenen sechs Jahre erschienen ihm zwei besonders beachtenswert [272]). Es sind die Arbeiten Talleyrands und Condorcets. Mirabeaus Werk hätte auch eine Art „Wegweiser der Zukunft" werden können, wenn er im Dekret nicht zuviel Respekt vor dem Alten bewahrt hätte, während der „erhabene und unglückliche" Condorcet, obgleich ein persönlicher Feind aller Korporationen, mit seinem Plan eine église académique eingeführt haben würde. Völlig negativ beurteilte er nur die „barbarischen" Anordnungen Robespierres.

Daunou sah erst jetzt den Zeitpunkt für die eigentlichen Möglichkeiten sozialpädagogischer Einrichtungen, weil erst jetzt die rechte Mitte zwischen Freiheit und Ordnung eingehalten werde. Nach seiner Meinung habe sich die Staatspädagogik an den „natürlichen Rechten des Individuums" eine Grenze zu geben, und sie müsse daher die Freiheit für eine häusliche Erziehung ebenso wie die Freiheit für private Unterrichtsanstalten garantieren. Aber auch in den Lehrmethoden dürfe keine staatliche Vorschrift erlassen werden, denn ihre vielen geheimen Details seien „gänzlich unannehmbar", um sie in ein Gesetz zu pressen, dessen Ausdrucksweise nicht einmal die für ihre äußerste Zartheit und Empfindsamkeit konformen Idiome habe. Das Gesetz müßte überdies etwas anordnen, was es gar nicht überwachen kann, wenn es eine einheitliche Methode vorschriebe.

Die Primär- und Zentralschulen der einzelnen Departements müßten ständig durch Kommissare geprüft werden, damit man immer neue Verbesserungsvorschläge ausführen könne. Bei einer erfolgten Prüfung habe sich schon gezeigt, daß Erfolg oder Mißerfolg sehr weitgehend von der guten Lehrerauswahl, von der Festigkeit der Verwaltung und von der Art der benutzten Elementarbücher abhänge. Die Spezialschulen, die er mit besonderem Interesse verfolgte, und unter denen er solche Anstalten versteht, die einen Stoff der Wissenschaft oder der Kunst ausschließlich behandeln, besäßen den großen Vorteil, daß „der ständige Anblick eines sehr nahen und konkreten Zieles ihren Ehrgeiz und ihren Fortschritt schneller begünstige". Von Talleyrand und von Condorcet übernahm Daunou den Plan des Nationalinstituts. Es ist merkwürdig, daß Daunou

[271]) Vgl. im Mon. Nr. 32, v. 24. Okt. 1795.

[272]) Vgl. Mon. Nr. 33 v. 25. Okt. 1795. Der adoptierte Gesetzeswortlaut ist erst im Mon. Nr. 41 vom 2. Nov. 1795 vollständig abgedruckt.

immer noch in der Einrichtung von Nationalfesten das „weiteste Mittel der öffentlichen Erziehung" sah, obgleich die zahlreichen Berichte von der Oede und Leere, die auf ihnen herrschten, auch ihm schon zu Ohren gekommen sein müssen. Er glaubte, daß nur der Name „fêtes décadaires" und ihre Rivalität mit den kirchlichen Festen an dem bisherigen Versagen Schuld trügen. Nur die öffentliche Erziehung könne jedoch den sozialen Frieden und eine innerpolitische Versöhnung bringen, die für das französische Volk dieser Zeit so erwünscht sei, denn „den Wissenschaften sei es vorbehalten, die Revolution, die sie begonnen haben, auch zu beenden".

Der adoptierte Gesetzeswortlaut enthält folgende bedeutsame Aenderungen oder Hinzufügungen gegenüber dem alten Gesetz über den öffentlichen Unterricht: Der erste Abschnitt, der von der Primärschule handelt, reduziert die Volksschule auf eine oder mehrere in jedem Kanton. Artikel V beschränkt den Lehrstoff auf Lesen, Schreiben, Rechnen und die Elemente der republikanischen Moralkunde. Durch Ausschluß des Religionsunterrichts blieb die revolutionäre Tradition gewahrt. Nach Artikel VIII erhalten die Lehrer von jedem ihrer Schüler einen jährlichen Beitrag, der durch die Verwaltung des Departements festgelegt wird. Ein Viertel der Schüler konnte davon befreit werden. Diese finanziellen Bestimmungen galten auch für die Zentralschule, welche im übrigen unverändert gelassen wurde [273]). Aber Artikel X gab die bedeutsame Zusicherung, daß Städte, welche Collèges besaßen, mit diesen die Umorganisation von Zentralschulen vollziehen konnten, ohne ihre private Leitung zu verbieten (Artikel XII). Der dritte Abschnitt behandelte die 10 Spezialschulen und fügte ihnen Schulen für Taubstumme und Blinde hinzu [274]).

Die Diskussion wurde nur von Lakanal mit dem Erfolg bestritten, daß die Abteilung für Mädchen wieder in das Gesetz aufgenommen wurde. Ebenso konnte er unter besonderen Gründen noch einige Zentralschulen vor ihrem Eingehen bewahren.

Man wird an diesem Gesetz von Daunou vermissen, daß nicht die Spur einer einheitlichen Verwaltungszentralisation und einer einheitlichen staatlichen Kontrolle über die Schulanstalten existiert, sondern daß das Departement die letzte Zuständigkeit für sie bedeutet. Auf diese Weise konnten die jeweiligen lokalen Einflüsse, die sich viele radikale jacobinische Gesellschaftsklubs in weitestem Maße erwünscht und unerwünscht erworben haben, ihre eigenmächtigen Direktiven für die Schulen geben [275]), ohne wirksamen Gegenkampf zu begegnen.

---

[273]) Von ihnen handelt Titre II.

[274]) Auch auf diesem Gebiet lassen uns die Sitzungsprotokolle in dem Werk Guillaumes sehr interessante Neuerungen erkennen, die jedoch über den Rahmen unserer Arbeit hinausgehen.

[275]) Die Klubs hatten alle die Hauptaufgabe, sich gerade der Schule zu bemächtigen, und diese Tendenz erklärt uns die vielfachen Abweichungen in der Beurteilung der Schulen, wie wir sie in Spezialuntersuchungen einzelner Gegenden finden.

f) Die Auflösung des Konvents und zusammenfassendes Urteil über sein pädagogisches Werk.

Was war also der nüchterne Ertrag dieser pädagogischen Energieentfaltung im Laufe der Konventjahre? Allain meinte[276]), daß man zwar die Detailmaßnahmen nach dem 9 Thermidor also in der zweiten gemäßigten Periode loben, aber die Mangelhaftigkeit und das Versagen der allgemeinen Organisationspläne feststellen müsse, denn sie seien nicht Wirklichkeit geworden. Kann man die Güte geistiger Arbeit wirklich immer nur an ihrem praktischen Erfolg messen, zu dessen ruhiger Erprobung das Revolutionstempo noch dazu keine Zeit gelassen hatte? Ohne das hohe Niveau der pädagogischen Warte hätten jedenfalls auch die späteren praktischen Teilmaßnahmen nicht erfolgen können. Es bleibt auch zu beachten, daß berühmte und kluge Namen mit bekanntem Klang wie Lakanal, Daunou, Romme, Fourcroy und Thibaudeau ihre Kraft in den Dienst der Pädagogik gestellt haben, und daß sie dank ihrer Ueberlegenheit die hier und da aufgetretene Bildungsfeindlichkeit und geistige Barbarei doch in der Regel im Keim ersticken konnten. Freilich stieß sich der Eifer der pädagogischen Neuerer an der Apathie der starren Verwaltung und an der auch für diese gute Sache gleichgültigen Haltung der Republikfeinde. Ebenso konnten sie nicht verhindern, daß in so kurzer Zeit allein auf dem Volksschulgebiet sechs Gesetze votiert wurden und einander ablösten. Aber nie hat der Konvent als solcher die Erkenntnis aufgegeben, daß der Staat die Pflicht und seine Untertanen das Recht zu einer öffentlichen Erziehung haben. Schließen wir mit dem Urteil Fourcroys, der sein pädagogisches Können später völlig in kaiserliche Dienste gestellt hatte und doch während einer Debatte im Direktorium dem Konvent Gerechtigkeit zubilligte[277]). Er erklärte: „Unter den Einrichtungen, die dem Unterricht gewidmet sind, haben einige schon Erfolg erlangt, welche sie berühmt machen, und welche die Gesetzgeber, denen man ihre Gründung und ihre Verbesserung verdankt, ehren. Solche sind das Polytechnikum, die drei medizinischen Fakultäten, das Konservatorium für Musik, das Nationalinstitut, das Naturkundemuseum und der botanische Garten, das Museum für Plastik und Bilder, die Nationalbibliothek und das Museum für Antike, mehrere Fachschulen . . . Die anderen Anstalten, obgleich seit langem schon beschlossen, sind bis jetzt fast ohne Ausführung auf Grund der schwierigen Umstände geblieben; wie z. B. die Primärschulen . . . und die Zentralschulen . . ." Man kann aus diesem Ertrag die bedeutsame Tatsache feststellen, daß die häufigen Anschuldungen der Gleichgültigkeit oder gar Feindlichkeit des Konvents gegen höhere und differenzierte Bildungsstätten sich ganz einfach durch die Praxis widerlegen lassen, wenn Bildungsterror in den Reden auch aufgetreten sein mag. Man muß aber auch feststellen, daß der leidenschaftliche Wunsch nach der öffentlichen Volksschule bisher am wenigsten Spuren in der Praxis zeitigte.

---

[276]) Allain: a. a. O. S. 64.
[277]) Mon Nr. 197, v. 6. April 1796.

5. Die Periode des Direktoriums.

a) Allgemeines.

Das Daunou-Gesetz vom 3 Brumaire IV ist das Schulteſtament des Konvents gewesen. Ein allgemeines öffentliches Unterrichtssystem war entworfen und gesetzlich anerkannt worden, und das Direktorium hatte nun eigentlich nur noch die Aufgabe, seine Ausführung zu überwachen und inhaltliche Verbesserungen vorzunehmen. Es kamen auch kaum neue Theorien hinzu. Da die alten Ministerien mit verantwortlichen Ministern wieder hergestellt und dafür die Fachkommissionen aufgelöst wurden, fielen jetzt alle pädagogisch-kulturellen Fragen an das Ministerium des Innern. Den künftigen Dekreten kam außerdem deswegen nicht mehr die gleiche Bedeutung zu, weil die Exekutivgewalt der jetzigen Volksvertretung, dem „Rat der Alten" und dem „Rat der Fünfhundert", zu Gunsten der fünf Direktoren entzogen worden war.

Das Direktorium führte zunächst bereits begonnene Arbeiten weiter. Es waren z. B. die Resultate des ausgeschriebenen Wettbewerbs über die Herstellung neuer Elementarbücher[278]) zu prüfen und zu verkünden, und außerdem die Tore des Instituts in Paris als Krönung der nationalen Bildungseinrichtung zu öffnen. Barbé-Marbois, ein Anhänger der royalistischen Partei, gab im März 1796 einen Bericht[279]) im Rat der Alten im Namen der Jury des livres élémentaires und behandelte dabei auch die allgemeine Situation der öffentlichen Erziehung, deren Schilderung sehr kläglich ausfiel, da er „den Mut habe, sie so zu beschreiben, wie sie ist". Z. B. heißt es dort: „der Lehrer hat die ganze Autorität in diesem Scheinbild einer Schule, die man ihm noch gewahrt hat, verloren; er erscheint dort zitternd, oft wagen seine Schüler, ihn mit Gefängnis oder mit der Strenge der Obrigkeit zu bedrohen". Erinnert uns das nicht an ähnliche Schilderungen von Feinden der pädagogischen Reformbewegung des 20. Jahrhunderts, welche auch die Auswüchse des Uebergangs benutzt haben, um damit die disziplinarische Auflockerung als solche zu bekämpfen?

Von unserem Berichterstatter wurde auch behauptet, daß die Eltern lieber eine große Unwissenheit ihrer Kinder solcher neuen Schule vorziehen würden, denn nur die knappe Hälfte der früheren Schülerzahl sei in ihnen vertreten. Ebenso große Schattenseiten sah er in der Zentralschule[280]). Besonders vermißte er die exakte Disziplin, in der die alten Collèges durch die Internate unterstützt wurden. Das Fehlen der Internate sollte sich in der Tat bald als großer Mangel der Zentralschulen zeigen.

[278]) Mon. Nr. 196 u. 197, v. 3. 4. 1796 gibt den Verlauf des Bücherwettstreits wieder, und man gewinnt abermals einen tiefen Einblick in die allgemeine Neufundierung aller Erziehungsfragen.

[279]) Abgedr. im Mon. Nr. 195, v. 4. 4. 1796.

[280]) Ne pensez-vous pas, collègues, que pour tirer de grands fruits des écoles centrales, il convient que les élèves soient assujettis à des exercices périodiques et suivis, et en rejetant tous moyens qui avilissent ou qui corrompent, qu'ils soient cependant soutenues par des ressorts plus actifs et plus puissants que la louange et le blâme verbal . . .

b) Die Eröffnung des Nationalinstituts und der Zentralschulen in Paris.

Am 4. März 1796 wurde mit aller Feierlichkeit unter vollzähliger Anteilnahme der Regierung und der Gesandten fremder Mächte im Beisein von etwa 1500 Menschen die erste öffentliche Sitzung des Nationalinstitutes abgehalten[281]), und Daunou gab in einer groß angelegten Ansprache dem allgemeinen Nationalstolz folgenden Ausdruck: „Die Zeit ist gekommen, wo die Philosophie und die Wissenschaften sich nach demselben unsterblichen Ruhm begierig zeigen, von welchem unter den Augen des entsetzten Europas die siegreichen Armeen der französischen Republik schon erfüllt sind“ [282]).

Am 20. Mai 1796 wurde in Paris die erste Zentralschule unter dem Beisein von großen Gelehrten, z. B. Lagrange und Laplace, eröffnet. Fourcroy hatte in einer glänzenden Lobrede den Boden dafür schon im Direktorium vorbereitet[283]) (Sitzung vom 13. Juli 1796). Im Gegensatz zu den alten Collèges sollten nach der Meinung Fourcroys diese modernen höheren Schulen auf die Sprachpflege geringeren Wert legen, denn man würde die geistigen Fähigkeiten der Schüler „nicht mehr auf das alleinige Studium von Vokabeln und Sätzen beschränken, sondern es sind die Fakta (die exakten Gebiete), von denen sich ihr Verstand nähren wird, und die ihr Gedächtnis erfüllen werden“. Durch Sammlungen, die alle lokalen Eigentümlichkeiten der Umwelt umfassen sollen, und sich mit bescheidenen Kosten und Ausmaßen erst nach und nach durch die Schüler selbst entwickeln sollen, seien weit bessere Demonstrationen erster wissenschaftlicher Erkenntnisse zu vermitteln. Aber er betonte dabei ausdrücklich, daß auch die bereits vorhandenen Professoren „in einigen Monaten solche Kenntnisse der Natur und der Physik“ erlangen könnten, weil es mehr auf die methodische Fähigkeit zur Klarheit und Expansion ankomme, und weil die Zentralschule keine naturwissenschaftliche Spezialschule sein solle.

Da der Zeichenunterricht eine wichtige Rolle spielte, und einer von den zehn Lehrstühlen dafür bestimmt war, hatte der Ausschuß auch weibliche Bewerbungen für den Lehrstuhl im Zeichnen erhalten. Am 24. April 1796 entspann sich daher eine lange Debatte, ob der Zurückweisung einer Frau für diesen Lehrstuhl, wie es die Zentralschule in Chartres auf Grund ihres Geschlechtes getan hatte, grundsätzlich zuzustimmen sei oder nicht. Schließlich kam der Rat der Fünfhundert doch zu dem Beschluß, daß Frauen zugelassen werden können, „weil es darauf ankäme, alle Talente auszunutzen, und weil das Zeichnen eine beiden Geschlechtern gemeinsame Begabung sei“ [284]).

---

[281]) Mon. Nr. 203 ff., v. 12. 4. 1796 ff.

[282]) Man denke wieder daran, daß die Regierung im Innern gerade in diesem Frühjahr durch kommunistische Verschwörungen schwer bedroht war.

[283]) Leider bringt der Moniteur von Ende April ab eine stark verkürzte Wiedergabe der pädagogischen Verhandlungen. Vgl. Hippeau a. a. O. Bd. II, S. 239/243.

[284]) Hippeau, II. Bd. a. a. O. S. 245.

Auch das Direktorium hatte immer noch revolutionäre Schwärmer und deren Mißtrauen gegen Gelehrte zu bekämpfen. So lehnte man sich auch gegen die Einberufung von Lehrern für neueren Sprachunterricht in den Zentralschulen auf, und man mußte sich so törichte Argumente wie etwa folgende mit anhören: „Man verlangt jetzt Lehrer für lebende Sprachen d. h. für fremde Sprachen! Ich glaube, daß es in Europa nicht mehr als eine Sprache geben wird, die des französischen Republikaners". Das verweichlichte Italienisch und das „sklavische Deutsch" brauche man nicht, oder man solle es wenigstens dem Privatunterricht überlassen. Wenn man schon den Unterricht für moderne Sprachen gelten läßt, so solle man ihn nicht in öffentlichen Schulen sondern in speziellen Sprachschulen erteilen, die bis zum Dienstboten herab von den entsprechenden Ausländern besetzt werden sollten. Mag auch die gesunde Anschauung, daß sich Sprachen nicht allein in der Schulstunde und aus dem Lehrbuch lernen lassen, dahinterstehen, die logisch formale Schulung des Sprachunterrichts innerhalb der Schule wurde absolut übersehen.

c) Parteikampf in der Regierung zwischen Republikanern und Royalisten um pädagogische Maßnahmen.

Die Neuwahlen vom 31. Mai 1797 hatten den Royalisten die Majorität eingebracht, und daher konnte nun ein offener Krieg gegen alle republikanischen Einrichtungen, dessen hauptsächlicher Führer Dumolard war, einsetzen. Von diesem geht auch die Forderung aus, daß eine neue Kommission den öffentlichen Unterricht prüfen und „sich mit einem allgemeinen Werk über die öffentliche Erziehung beschäftigen müsse" [285]). Aber Chénier warnte davor, das letzte Gesetz, „welches das Resultat einer sehr gründlichen Arbeit des Elferkomitees war", schon wieder umzustoßen. „Warten wir ab, bis die Institutionen sich befestigen, und bis sie Wurzel geschlagen haben, um glückliche Früchte bringen zu können." Diese so nötige Ruhe sicherte man auch zu und wollte sich mit einem Komitee, welches nur Verbesserungsvorschläge bearbeiten sollte, begnügen. Aber die sonstigen politischen Ereignisse standen durch den Aufstand vom 18 Fructidor (4. September 1797) wieder einmal auf Sturm. Es war der letzte Versuch der Republikaner, sich zu behaupten. Er war zwar gelungen, man hatte die Majorität im Rat der Alten und im Rat der Fünfhundert gesichert, aber es war nur ein Pseudosieg, welcher nur durch die Verleugnung ihrer eigenen demokratischen Wahlprinzipien und durch die gewaltsame Entfernung royalistischer Gegner erreicht worden war. Diese Erkenntnis sollten gerade die kulturellen Führer ganz besonders machen, die wieder mit ganzer Seele die Aufrichtung einer großen Nationalerziehung allen konterrevolutionären Tendenzen zum Trotz erstrebten und doch kein Echo im Volk mehr finden konnten. Eine ungeheure Arbeitsintensität für pädagogische Aufgaben verpuffte in diesen letzten Jahren an dem großen Widerstand, der insofern be-

[285]) Abgedruckt Hippeau: a. a. O. ßß, S. 250.

rechtigt war, als er die Schule als politisches Mittel für die Revolution ablehnte, der nun aber in verblendetem Haß gegen die Revolution auch die guten sozialpädagogischen Werke in ihrem Ansehen untergrub. So lag die pädagogische Arbeit der letzten zwei Jahre vorwiegend nur noch in Abwehrmaßregeln der Revolutionäre und in hilflosen Versuchen, die öffentlichen republikanischen Schulen gegen die Konkurrenz des verfassungsmäßig zugesicherten Privatschulwesens zu behaupten.

Zunächst schritt man dazu, eine empfindliche Wunde heilen zu wollen, was schon viel eher hätte geschehen müssen. Wie konnte das doch recht gehobene geistige Stoffgebiet der Zentralschule an das stark reduzierte der Volksschule ohne Mißerfolg anknüpfen? Nur allzu häufig mußte die Zentralschule den größten Zeitaufwand auf Vorarbeiten und Nachholen verwenden, um überhaupt mit ihrem Pensum beginnen zu können. Wo sie es nicht tat, lehrte sie über die Köpfe und die geistige Aufnahmefähigkeit ihrer Schüler hinweg. Hier fehlte in der Stufenleiter der Schulgrade ein Zwischenglied. Diese Lücke, welche das neue Komitee erkannt hatte, sollten die Sekundärschulen oder auch die écoles primaires supérieures ausfüllen, die sich etwa mit unseren deutschen Mittelschulen decken. Erst durch die Hinzufügung dieses Schultyps wird das öffentliche Schulsystem so vollständig, wie es Condorcet entworfen hatte. Er wäre allerdings nie damit einverstanden gewesen, erst auf 3000 Einwohner eine Primärschule anzusetzen.

Die Unbeliebtheit der modernen Zentralschulen, welche durch ihren Gründer noch dazu den verhaßten republikanischen Stempel trugen, zeigt sich darin, daß man sie auf die Hälfte also auf dreiundvierzig verringerte. In der Debatte beglückwünschte man diesen „Mut, die Hälfte dieser nichtigen Arsenale des Schwätzertums und des Bombastes abzuschneiden", von denen auch fünfzehn bis zwanzig noch genug seien [286]).

Als am 1. November 1797 die pädagogische Frage wieder der Mittelpunkt der Diskussion wurde, vermehrten sich in erschreckender Weise die Stimmen gegen die Primär- und Zentralschulen, während die neuen Sekundärschulen allgemeine Zustimmung fanden. Eine Sonderkommission, welche die Ueberwachung des Privatunterrichts und der Privatschulen übernommen hatte, mußte außerdem überall eine bewußte Laschheit und Gleichgültigkeit, wenn nicht direkte Abwehr gegen die Regierungserlasse bezüglich Schulfragen feststellen, sodaß Luminais seine Ergebnisse [287]) in äußerst pessimistischer Stimmung veröffentlichte. „Lohngierige Lehrer", „Feinde der Republik" würden dafür sorgen, daß der alte Geist der Unterdrückung in den Volksschulen noch wach bliebe. Aus diesen Eindrücken heraus benutzte Luminais die zuletzt erkämpfte republikanische Majorität im Rat für folgende Beschlüsse: Die Lehrerauswahl und ihre Absetzung soll viel schärfer durchgeführt werden. Weil die Elementarbücher noch

[286]) Abgedruckt Hippeau a. a. O. Bd. II, S. 252 ff.

[287]) Am 17. 12. 1797 und am 20. 2. 1798 veröffentlicht, abgedr. Hippeau a. a. O. Bd. II, S. 262.

längst nicht überall eingeführt seien, müssen sie durch eine einheitliche, periodische Zeitschrift, „Bulletin des Instituteurs", für den Unterricht ersetzt werden. Auch für die Privatschulen kamen verschärfende Bestimmungen heraus. Ihre Schüler sollten nicht nur öffentliche Prüfungen ablegen müssen, sondern auch von bestimmten staatlichen Vorteilen z. B. Stipendien oder von der Berufsausbildung des Polytechnikums ausgeschlossen werden, wenn sie weder die Primär- noch die Zentralschule besucht haben. Als Kampf gegen die priesterlichen Lehrer sollen von einer bestimmten Zeit ab nur noch verheiratete Lehrer auch für die Privatschulen zugelassen werden. Man betonte, daß man die Funktion der Priester dadurch nicht stören wolle, aber „es ist Zeit, die Demarkationslinie, welche die Religion von der Moral abgrenzt, zu ziehen". Der öffentliche Moralunterricht müsse eine Garantie sein, daß er sich unter die gesellschaftlichen Gesetze der Nation stellt. Die Stellung, die man ihm dabei im Rahmen der Nationalerziehung gibt, veranschaulicht uns wieder eindeutig die utilitaristisch-rationale Weltanschauung der Epoche, was auch die Verwandtschaft mit gleichzeitigen philanthropischen Strömungen in Deutschland erklärt. „Das hauptsächliche Ziel der Erziehung ist nicht so sehr die Schulung in den Wissenschaften als vielmehr in allem, was zum Glück beitragen kann, denn der Mensch will lieber glücklich als gelehrt sein" [288]). Luminais gab zwar die Strenge seiner Gegenmaßregeln gegen die Privatschulen zu, aber eine „unaufhörliche Weichheit würde aus den republikanischen Schulen Pflanzstätten der Aristokratie machen" [289]).

Ein anderer Abgeordneter (Pison Dugalland) beschäftigte sich mit der geforderten Demarkationslinie zwischen Moral und Religion in einem längeren Bericht [290]) noch näher. Er ist sich der pädagogischen Schwierigkeit, die eine vom Boden der Religion abgehobene Morallehre wenigstens bei Kindern in sich birgt, wohl bewußt. Um Sitte und Tugend den Kindern nicht wie mathematische Regeln, die man anwenden könne oder nicht, erscheinen zu lassen, um sie ihnen „ins Herz zu pflanzen", müsse man der Moral eine Sanktion und einen religiösen Glauben geben. Nicht das Gesetz sondern das Gewissen muß bestimmen, was gut und böse sei, denn „es handelt sich nicht darum zu wissen, daß die Menschen arbeitsam, ehrlich, selbstlos und mutig sein müssen, sondern man muß es erreichen, daß sie es sein müssen oder Schande und Gewissensbisse empfinden". Er wagte sogar in diesem Zusammenhang zu sagen, daß man, „um zu diesem moralischen Ziel zu kommen, zum prestige seine Zuflucht nehmen müsse, und er meinte: „Ich würde dieses allen kalten Berechnungen einer sterilen Philosophie vorziehen." Das Gewissen des Menschen sei als eine vérité de sentiment zu betrachten, welches von Menschen nicht zerstört werden könne. Wenn der Staat die Idee einer Göttlichkeit und jeden Kult aus der Schule verbanne, würde er nur zwangsweise das Entstehen von Sekten großziehen.

[288]) Vgl. Hippeau a. a. O. Bd. II. S. 265.

[289]) Babeau: a. a. O. S. 144 berichtet, daß man z. B. im Depart. Doubs im April 1799 386 Privatschulen gegen 90 öffentl. Schulen gezählt habe.

[290]) Am 17. 1. 1798 vgl. Hippeau a. a. O. II. Bd., S. 269.

Man kann aus diesem Beispiel sehen, wie sich auch gesunde konservative pädagogische Ideen mit dem Kampf gegen die republikanische Staatspädagogik vermischen, und wie man andererseits am Ende der Revolution ihren ersten Führern (z. B. Mirabeau) wieder sehr nahe kam.

Solche mutigen Aeußerungen hatten den Kardinalfehler der öffentlichen Schulen, durch den diese sich die allgemeine Anerkennung im Volk so schwer machten, zutiefst erkannt und hätten sicher noch größere Wirkung haben können, wenn Dugalland nicht wieder in den Fehler der écoles chrétiennes des Ancien Régime zurückgefallen wäre, indem er außer dem moralischen Katechismus keinen weiteren Lern- und Wissensstoff bei den Volksschulen für nötig hielt. Das verschaffte ihm erbitterte Feindschaft[291]), denn es sei ein Recht des Staates, ein seiner Verfassung analoges Unterrichtssystem zu verlangen.

Leider ließen sich die republikanischen Schulen durch diese Verteidigungsstellung in eine immer stärkere politische und doktrinäre Einseitigkeit drängen. Man will nun wenigstens den Teil der Jugend, den man schon besitzt, zum politisch zuverlässigen Werkzeug für die Republik formen, und man übersah die pädagogische Fragwürdigkeit solcher Tendenzen und auch deren diplomatische Falschheit. Denn jetzt kam die Zeit, in der die politische Macht und die öffentliche Schule miteinander verkoppelt wurden. Je geringer das Ansehen des Direktoriums, desto geringer wurde auch das der Schule.

So heißt es in einem der vielen Vorschläge, wie man die Jugend republikanisch beeinflussen könne: „Die seit den ersten Augenblicken der Revolution bis jetzt unternommenen Versuche, eine neue öffentliche Meinung zu schaffen, sind fast alle unfruchtbar gewesen." Als Beweis dafür werden auch die Primär- und die Zentralschulen herangezogen, „welche ohne Aktivität, öde und langweilig seien". Man glaubte immer noch an Abhilfe in der Form einer Jury, „zusammengesetzt aus aufgeklärten und erfahrenen Republikanern". Sehr viel beachtenswerter war der Vorschlag von Dulaure[292]), ein spezielles Ministerium für den Unterricht zu schaffen. Dadurch hätte man der Unterrichtsverwaltung und ihrer Organisation endlich die vermißte Einheitlichkeit und Zusammenfassung geben können, die bisher in den Händen der einzelnen Departements ziemlich unkontrollierbar war.

Auch die Lage der Primärschullehrer empfand man nicht weniger drückend. „In schlechter Wohnung, schlecht bezahlt, sich selbst über-

[291]) Bailleul und Heurtault-Lammerville äußerten sich am 2. 3. 1798 scharf gegen ihn; auch Roger Martin machte die Abwehrmittel gegen die Anfeindungen der öffentl. Schulen zum Gegenstand eines Referates. Vgl. Hippeau, Bd. II a. a. O. S. 309/10 und S. 275 (auch Guillaumes Sitzungsberichte dieses Datums).

[292]) Vgl. Hippeau a. a. O. Bd. II, S. 280.

lassen, in der öffentlichen Meinung verachtet, in ihrer Zukunft geschädigt", so schilderte man sie in der Sitzung vom 26. Juni 1798 [293]).

d) Der offizielle Regierungsbericht vom Präsidenten des Direktoriums.

Im Oktober 1798 wurde vom Rat der Alten eine erneute Berichterstattung über die Praxis des öffentlichen Unterrichts angefordert. Treilhard, der Präsident des Direktoriums, erteilte das Referat unter vier Gesichtspunkten [294]):

1. über die bisherige Aktivierung des öffentlichen Unterrichts,
2. sein gegenwärtiger Zustand in der Praxis,
3. die Ursache einzelner Mißerfolge,
4. die Mittel zur Verbesserung.

Uns interessiert dieser letzte Punkt. Danach sollte der Unterrichtsstoff in der Primärschule „weniger unbestimmt und einheitlicher" fixiert und die Schüler zu bestimmten Büchern gezwungen werden. Außerdem müsse man den Ehrgeiz von Lehrer und Schüler noch mehr anregen und Primär- und Zentralschule stärker annähern und auf einander aufbauen. Durch Festsetzung bestimmter politischer Forderungen, bei deren Nichterfüllung die Bewerber ausgeschlossen werden sollen, will man den Lehrerberuf ungefährlicher machen. Auch hier wurde wieder die Notwendigkeit einer Primärschule zweiten Grades in den Kantonstädten als dringend empfunden. Diese écoles primaires renforcées sind die einzigen Neugründungen des Direktoriums [295]). Weiter hieß es in dem offiziellen Regierungsbericht: „Die Lage der Zentralschulen zeitigt ein weitaus befriedigenderes Resultat als die Primärschulen". Aber wenn sie mit Internaten für nicht beheimatete Schüler verbunden wären, würde ihr Erfolg noch größer sein können. Schweren Herzens entschloß man sich daher zu der Erlaubnis, auch die Zentralschulen doch wieder mit Internaten zu verbinden.

Die gehobenen Volksschulen bekamen eine feste inhaltliche Bestimmung mit dem Ziel, die Primärschule in einem dreijährigen Kursus fortzusetzen. Dabei ist bemerkenswert, daß man vom zweiten Schuljahr ab die lateinische Sprache pflichtmäßig lehrte und auch auf Pflege der eigenen Sprache wieder großen Wert legte. Diese guten Maßregeln sollten den Kindern einen eventuellen Uebergang in die Zentralschule erleichtern.

Roger-Martin versuchte, das Problem der finanziellen Belastung des Staates durch die Schulen in der Weise zu lösen, daß nicht etwa der Volksschulunterricht benachteiligt wurde. Folglich dürfe die Erhaltung der Volksschulen nicht den Gemeinden allein zufallen, sondern für sie würde der Kanton, für die Zentralschulen das Departement verantwortlich gemacht werden, während die höheren Schulen der Staatskasse zur Last fallen sollten.

---

[293]) Bericht von Heurtaut-Lamerville, abgedr. ebenda S. 281. Vgl. den Direktoriumsbericht des Kommissars Matfuson im Depart. Cher in La Rév. Franç., Bd. 44, Jhrg. 1903, S. 465 ff.

[294]) Abgedr. ebenda S. 291 ff.

[295]) Ihr Gegenstand wurde im Rapport v. Roger-Martin am 9. Nov. 1798 behandelt.

Dulaure versuchte noch einmal (am 22. Nov. 1798) in einer Resolution, das Direktorium zur gewaltmäßigen Unterdrückung der Privatschulen zu bewegen, oder es wenigstens zu zwingen, staatliche Funktionäre in jedem Departement als „surveillants des écoles" einzusetzen. Außerdem forderte er zu einem Gesetz auf, nach welchem alle „Professoren, Lehrer, Pensions- und Privatschulleiter beiderlei Geschlechts" ihrer Munizipalverwaltung folgende feierliche Erklärung ablegen müßten: „Ich erkläre, daß ich mich verpflichte, meine Schüler nur aus den Elementarbüchern, die das Exekutivdirektorium liefert oder anweist, lesen, lernen und explizieren zu lassen, nichts zu lehren, was den Grundsätzen, die sie enthalten, entgegensteht; ich verpflichte mich, die Schüler mit allen Mitteln, die in meiner Macht sind, zur Liebe zum Vaterland, zur Freiheit und zur republikanischen Regierung . . . zu erziehen" [296]).

e) Die Situation der öffentlichen Erziehung am Schluß des Direktoriums.

Die Gegenparteien konnten solche Vorschläge jetzt nicht nur verhindern, sondern sie protegierten in diesen letzten Jahren der Revolution Theorien, die mit der Konstituante und Legislative wieder merkwürdig verwandt waren. Wir kehren daher nach der langen Wegstrecke durch die Revolution, in der eine Periode sich immer radikaler von der vorherigen entfremdete, zum Schluß wieder sehr nahe an den Ausgangspunkt der frührevolutionären pädagogischen Situation zurück und bestätigen mit dieser Beobachtung eine fast gesetzmäßig häufige Erfahrung aus allen Revolutionsprozessen der Welt.

Wieder wird die Parole, die wir schon von Mirabeau, Talleyrand und Condorcet kennen, ausgegeben: „Laisser faire voilà la grande Maxime qui doit diriger le gouvernement". Boulay de la Meurthe proklamierte diese Worte (7. 3. 1799) in einer Rede zu Gunsten der Unterrichtsfreiheit [297]), und er bekräftigte deren Nutzen für den Staat außerdem mit dem zu allen Zeiten wirkungsvollen finanziellen Argument, daß dieser dann nicht die Unterrichtslasten zu tragen brauche. Oder der Literat Andrieux, der spätere Literaturprofessor des Collège de France, äußerte sich gegen die Primärschule zu Gunsten der häuslichen Einzelerziehung [298]): „Ueberlassen wir nicht dem Lehrer allein den Unterricht der republikanischen Moral; nur in der Familie sind die Kinder in der Lage, die besten Lektionen darüber zu empfangen". Weil überdies die Väter die Republik doch nicht achteten, würden die Lehrer vergebliche Arbeit tun (!). Man wollte nicht einsehen, daß „es überhaupt keinen Lehrer mehr geben würde, wenn ihn die Gemeinden selber bezahlen müßten", wie es in einer Oppositionsrede hieß.

Durch solche Einmütigkeit des Widerstandes und durch die machtvolle Opposition der öffentlichen Meinung auf allen Gebieten mußten dann schließlich die Direktorialmänner erkennen, daß sie weit davon

[296]) Hippeau a. a. O. Bd. II, S. 306.
[297]) Ebenda S. 311.
[298]) In der Sitzung v. 20. 4. 1799, Hippeau a. a. O. Bd. II, S. 213.

entfernt waren, das Vertrauen des Volkes zu besitzen, ohne das sie auch die kulturellen und die pädagogischen Aufgaben jedoch nicht durchzuführen vermochten.

6. Die Periode des Konsulats.

a) Napoleons Stellung zu den pädagogischen Theorien der Revolutionsjahre und die neuen Schulgesetze.

Die politische Beeinflussung weniger Vertrauensmänner durch Napoléon unter Führung des bekannten Sieyès genügte schon dazu, um den Rat der Fünfhundert und den Rat der Alten, sogar einzelne Direktoren selber, für die Möglichkeit eines Staatsumsturzes innerlich zu gewinnen und vorzubereiten. Dieser Staatsstreich war am 10. November 1799 gelungen, und Napoléon Bonaparte wurde nicht nur Herr über die Regierung sondern auch der umjubelte Führer der Nation. Schon nach einem Monat war die neue (vierte) Verfassung fertig (13. Dezember 1799), welche alle entscheidenden Befugnisse in die Hand des ersten Konsuls legte. Die Revolution ist damit beendet.

Die so verwickelte und von den Historikern heiß umstrittene Frage über Napoléons Verhältnis zur Französischen Revolution, ob er ihr Beender und Ueberwinder oder ihr Vollender und Fortsetzer gewesen sei, ist für unsere pädagogische Fragestellung viel eindeutiger als anderswo zu beantworten. Napoléons pädagogische Anordnungen setzten genau da wieder ein, wo das Ancién Regime durch die Revolution gezwungen wurde, sie aufzugeben. Er ignorierte und reduzierte nicht nur das reiche pädagogische Gedankengut und die praktischen Aufbauarbeiten der zehn Revolutionsjahre, sondern er überging auch die vorrevolutionären Reformbestrebungen, die wir im ersten Kapitel beschrieben haben. Nur zwei Revolutionserrungenschaften sicherte auch er sich: 1. die Kirche bekam das Monopolrecht über die Schule nicht wieder zurück, 2. übernahm er bezeichnenderweise den Gedanken des „freiheitsmordenden Jahres 1793", daß das öffentliche Unterrichtswesen nur eine Funktion des Staates sei und deshalb völlig der staatlichen Exekutive zu unterliegen habe.

Napoléon ließ als Vorarbeit und Auftakt zu seinen eigenen Plänen von dem Minister des Innern Chaptal[299]) durch ein Zirkular eine eingehende Untersuchung über den Zustand aller Schulen einfordern. Kann man für wahrscheinlich halten, daß im Jahre 1801 die Unterrichtsverwaltungsausschüsse (Conseils généraux) noch wagten, alte politische Forderungen zu vertreten, oder unter dem Druck der öffentlichen Meinung eine objektive Darstellung zu geben? Noch dazu, wo den örtlichen Verwaltungen die Aufhebung der Schulpflicht finanziell nur willkommen sein konnte. Deswegen verargen wir es Allain, daß er zum größten Teil von diesen Berichten aus sein negatives Urteil über die Revolutionspädagogik gefällt hat.

[299]) Rapport v. Chaptal vollständig abgedr. im Mon. v. 10./17. Okt. 1800. Vgl. auch Allain: a. a. O. S. 290.

Diese Regierungsberichte geben im Durchschnitt über die alten christlichen Schulen des Ancien Régime günstige und über die neuen republikanischen Schulen vernichtende Urteile, und sie sprechen immer wieder den Wunsch aus, die Schulen wieder der Kirche übergeben zu wollen. Dieses Material wurde als Grundlage eines neuen Schulgesetzes benutzt. Seine Anfertigung wurde auf Geheiß des ersten Konsuls einem Komitee übertragen, dessen Mitglieder Roederer, D'Angély und Fourcroy waren, und dessen endgültige Formulierung der letztere am 1. Mai 1802 veröffentlichte [300]). Vorher hatte ein Gesetzentwurf von Chaptal das Recht der Unterrichtsfreiheit so beharrlich betont, daß es der Konsul abgelehnt hatte [301]).

Wie sah das Gesetz von Fourcroy aus? Es ließ formell die Primärschulen bestehen, gab ihnen aber weder eine Verwaltungs- noch eine finanzielle Stütze. Mehrere Gemeinden sollten sich zusammen eine Schule halten, ihre Gemeindevertreter die Lehrer wählen und ihnen Unterkunft gewähren, während die sonstigen Kosten von den Eltern getragen werden sollten. Die Verantwortung sollte allein in den Händen von Unterbeamten (!) liegen. Man gab solchem Vorgehen die Begründung, daß die Schulen viel besser gedeihen würden, wenn man sie „der Sorgfalt der lokalen Verwaltungen anvertraue, welche daran ein direktes Interesse haben, und welche daraus in jedem Ort eine familiäre Angelegenheit machen würden". Mit diesen Worten war gesagt, daß der Staat von nun an also kein direktes Interesse an dem Unterricht und der Erziehung der großen Volksmasse habe. In der Tat hielt Napoléon beides für ungefährlich und unwichtig genug, um es nach seiner Aussöhnung mit der Kirche fast gänzlich wieder den geistlichen Orden zu überlassen.

Als diese Lösung in der Debatte über das neue Gesetz mit Empörung bekämpft wurde [302]), und Duchesne mit Recht betonte, daß nun die Primärschulen „dem Zufall glücklicher Dispositionen ausgesetzt und in allen Fällen als eine nicht gesetzlich sanktionierte Einrichtung betrachtet werden würden", kann sie Fourcroy nicht anders verteidigen als mit der seltsamen Ansicht, daß zwar der Unterricht für alle nötig sei, aber doch noch nirgends in dieser Form existiere. Dieser selbe revolutionäre Fourcroy konnte jetzt im Dienst Napoléons sagen: „Wenn er nirgends existiert außer in kleineren und wenig bevölkerten Ländern, liegt es daran, daß es nicht in der Natur der Sache gegeben ist, daß er bestehe, und liegt es daran, daß es außerhalb der Grenzen des Möglichen ist, daß eine solche Organisation bei einem großen Volk eingerichtet werde" [303]).

---

[300]) Abgedruckt bei Hippeau a. a. O. Bd. I S. 487 ff.

[301]) Ueber Nap. vgl. Albert Delfau: Nap. I. et l'Instruction publique. Thèse de droit, Paris 1902.

[302]) Besonders v. Duchesne am 27. 4. 1802. Vgl. Hippeau a. a. O. Bd. II, S. 321. Wie recht er hatte, bestätigen die „Idées d'un Conservateur en 1807 sur l'Instruction publique" in La Rév. Franç. Jhrg. 1913_2, Bd. 65, welcher wieder jeden Volksunterricht ironisierte u. nur dem Gebildetenstand ein Recht auf höheren Unterricht zuschrieb.

[303]) Zitiert aus Hippeau a. a. O. Bd. II, S. 323.

b) Napoleons eigenes pädagogisches Werk.

Auch für die Sekundärschulen bestimmte das neue Gesetz, daß sie hauptsächlich der Privatleitung überlassen sein sollen, denn diese sei ein „sicherer Garant des Erfolges". Der Titre IV enthielt das Verbot der Zentralschulen, das eigenartigste und zukunftfähigste Werk der Revolution. Sie sollten durch staatliche Lycées ersetzt werden, weil alles aus dem Unterricht getilgt werden sollte, was an die Ideen der Enzyklopädie erinnern könnte. Außerdem sollten die rhetorische und humanistische Bildung wieder der Mittelpunkt des höheren Unterrichts werden. Die Verbindung der höheren Schulen mit Internaten war Napoléon nur lieb, denn umso nachdrücklicher konnte sich der durch ihn geprägte Erziehungscharakter auswirken.

Erst beim höheren Schulwesen setzte sein Interesse, oder besser ausgedrückt seine Staatsraison ein. Um das gesamte höhere Bildungswesen nicht nur in seiner Verwaltungsinstanz zu haben, sondern auch als Träger seines politischen Willens gestalten zu können, genügte ihm auch das Gesetz von Fourcroy für die Dauer noch nicht, besonders nicht mehr, als er Kaiser wurde. Deshalb gab er seinen eigenen Plänen einer staatlichen Zusammenstellung sämtlicher mittleren und höheren Schulen in einheitlichem Geist zu einer Université Impériale im neuen Gesetz vom Mai 1808 Verwirklichung[304]). Völcker[305]), dessen Buch an dieser Stelle einsetzt, meint, daß damit Napoleon noch einen Schritt weiter als die Revolution gegangen sei, denn er schuf sich „eine sittliche Stütze der Gewalt", da er in einem sich selbst überlassenen freien Bildungswesen und in der freien Lehre eine öffentliche Gefahr vermutet habe. Napoléon selber äußerte sich einmal darüber im Conseil d'Etat: „Mein Hauptziel für einen Unterrichtskörper ist, ein Mittel zu haben, um die politischen und moralischen Ansichten zu leiten"[306]). Sergius Hessen[307]) urteilte über diese kaiserliche Universität: „Von allen Schöpfungen des entthronten Kaisers war kaum eine andere da, die so einstimmig abgelehnt, ja gehaßt wurde, und die deshalb auch so temporär zu sein schien". Mag dieses Werk Napoléons noch so anfechtbar, inhaltlich dürr und geistlos, formal arm und nüchtern sein, so hatte es aber das Verdienst des praktischen Erfolgs, und der Diktator hatte doch anders wie die Revolutionäre die wirkliche Macht, sein Ziel durchzusetzen, und dadurch das bunte Chaos der vergangenen Revolutionsjahre zu überwinden. Diese Tatsache wog im Augenblick schwerer als aller pädagogischen Ideenreichtum der Republik, für die Dauer hat sie das französische Bildungswesen jedoch empfindlich lahmgelegt.

---

[304]) Vgl. Aulard: Napoléon I. et le monopole universitaire, Paris 1911. Vgl. auch Sergius Hessen: Staat und Schulwesen in Frankreich vom Beginn des 19. Jahrh. bis zur Gegenwart. Ztschr. f. Besch. d. Erz. u. des Unterrichts, 21. Jhrg. 1931, Hft. II, S. 129/153.

[305]) O. Völcker a. a. O. S. 14.

[306]) Zitiert bei Grimaud: Histoire de la Liberté d'enseignement en France depuis la Chute de l'Ancien Régime jusqu'à nos jours. Thèse de droit, Grenoble 1898. S. 84.

[307]) Hessen a. a. O. S. 132.

3. Kapitel:

Schluß der Untersuchung.

a) Das Ergebnis der Revolutionstheorien für die Geschichte der Pädagogik.

Was für Erkenntnisse können wir für die Geschichte der Pädagogik aus dem pädagogischen Gedankengut der französischen Revolution gewinnen? Das ist die Frage am Schluß unserer Studie.

Auf dem Gebiet der Schulpädagogik sowie der psychischen und körperlichen Erziehung hat sich die Revolution zur Erreichung von sittlicher und intellektueller Bildung durchaus solcher Hilfsmittel bedient, die von der Pädagogik des Rationalismus, insbesondere der philanthropischen Bewegung, proklamiert wurden. Sowohl die von der Revolution begünstigten Unterrichtsmethoden wie auch die Unterrichtsstoffe stehen in deutlicher Abhängigkeit von der rationalistischen Pädagogik und ihrem Bildungsideal.

Aber auf dem Gebiet der Sozialpädagogik und der Kulturpolitik möchten wir den französischen Theorien entscheidende und selbständige Schritte nicht absprechen. Diese begannen mit der Erkenntnis, daß jeder staatliche Untertan ein Recht auf soziale Betreuung und seelisch-geistige Erziehung habe, und daß jeder seine Pflichten im modernen Verfassungsstaat nur dann als solche empfinden und erfüllen könne, wenn staatliches und kulturelles Leben *nicht nebeneinander* herlaufen, sondern wenn ein öffentlicher Unterricht für alle ohne Unterschied besteht. Damit hing wiederum die Erkenntnis zusammen, daß auch die *Erziehung* eine Angelegenheit des Staates sei, und daß zwischen der staatlichen Schule und dem Elternhaus ein Dualismus bestünde. Dieser Dualismus könne nicht so gelöst werden, daß weder das Elternhaus einerseits noch die staatliche Schule andererseits das Alleinrecht auf Erziehung habe, sondern diese Spannung als solche müsse auch auf die Gefahr hin bleiben, daß bald das eine bald das andere Prinzip das Gleichgewicht verschieben könne. Diese Situation brauche nicht zu einem unversöhnlichen Zwiespalt zu führen, wenn sich beide Faktoren, Elternhaus und Staatsschule, der gemeinsamen nationalen Kultur verpflichtet und durch sie aneinander gebunden fühlen. Deswegen waren Condorcet und Talleyrand so sehr darauf bedacht, den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus fester zu schließen, und die Schule mit umfassenderen Aufgaben anzufüllen als nur für das schulpflichtige Alter. Deswegen wollten die revolutionären Pädagogen nicht auf eine ausreichende Erwachsenenbildung und auf ein allgemeines Fortbildungsschulwesen verzichten, um mit ihnen das „Privileg der Jugend", wonach nur sie das Recht und die Möglichkeit zum Lernen hatte, zu brechen.

Auch wußte man um die Bedeutung der Mütterschulung und des Mutterschutzes für das Leben der Nation und zog schon fast alle modernen, sozialpolitischen Konsequenzen aus solcher Einsicht [308]). Solche Konsequenzen nahmen auch gelegentlich eine schulfeindliche Haltung oder eine Tendenz an, die Schule zu Gunsten der pädagogischen Wirkungen des gesamten staatlichen Lebens zu entwerten [309]).

Nicht zuletzt war man sich klar geworden, daß nur eine spezielle und systematische Vorbildung den für solche erweiterten Aufgaben brauchbaren Lehrertyp garantieren könne, und daß dieser außerdem eine gesicherte soziale Stellung und eine allgemeine gesellschaftliche Achtung brauche, um nicht die Volksbildungsarbeit von vornherein in Mißkredit zu bringen.

Die Kenntnis der Revolutionspädagogik kann uns erst ein volles Verständnis für die pädagogische Problematik des französischen Staates im ganzen 19. Jahrhundert, ja bis zur Gegenwart vermitteln. Denn der Laizismus ist für Frankreich als Erbe der französischen Revolution typisch und in jener mächtigen Verbindung des philosophischen Rationalismus der Aufklärung mit dem politischen Autonomismus des modernen Staates dominierend geblieben. Dieser verweltlichte Staat hatte als Ersatz für die frühere kirchliche Macht seiner Staatserziehung eine Art Staatsmetaphysik gegeben, die ihre Einheit und ihre Wirkung in einem geschlossenen System französischer nationaler Kulturpropaganda besitzt, in welches das gesamte Bildungswesen mit einbezogen wurde. Noch im Jahre 1879 leitete Frankreichs großer Unterrichtsminister Jules Ferry seine Reformen gegen den Klerikalismus mit dem Grundsatz ein, daß „die Prinzipien von 1789 das Fundament der modernen französischen Gesellschaft seien und deshalb vom Staat in der Schule gelehrt werden müßten" [310]).

b) Möglichkeiten zur Typik der Revolutionspädagogik.

Wir müssen es uns leider versagen, im Rahmen dieser Arbeit zu prüfen, welche Momente die Typik einer Revolutionspädagogik bestimmen könnten. Wir glauben, daß die Möglichkeit dazu besteht, und daß Revolution und Pädagogik in ihrem Wesen verwandte und mit einander zusammenhängende Züge haben, wie sie z. B. E. Siegel in ihrem anregenden Buch: „Das Wesen der Revolutionspädagogik" aufgezeigt hat [311]). Wir würden aber meinen, daß der Weg der Verfasserin, solche Züge nur an der französischen Revolution

[308]) Das Comité des Secours publics beschäftigte sich mit Gründungen von Mütterschulen, Heimen für Schwangere, Werkstätten f. Erwerbsbeschränkte, Erziehungs- u. Findelhäusern und Altersheimen.

[309]) Vgl. bes. M. E. Petit in Guillaume III, S. 112 ff.

[310]) Zitiert aus: Ernst Rob. Curtius: Die franz. Kultur, Berlin-Leipzig 1930, S. 143.

[311]) E. Siegel: Das Wesen der Revolutionspädagogik, eine historisch-systematische Untersuchung an der franz. Revolution. Göttinger Stud. zur Pädag., Heft 16, 1930. Vgl. bes. S. 6 und 7.

zu prüfen, zu einer Systematik noch nicht genüge, zumal Siegel alle „indirekten pädagogischen Wirkungen" der Revolutionsprinzipien von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit unberücksichtigt gelassen hat. Dadurch aber sind gerade die für eine Systematik wichtigsten Probleme nicht berücksichtigt und somit folgende Fragen, die sie selber nennt, von ihr übergangen: „Gehören die Kinder dem Staat oder gerade den Eltern; Schulzwang oder Freiwilligkeit des Schulbesuchs; Internaterziehung oder bloße Unterrichtsschule; religiöse Neutralität oder Revolutionsreligion; einstufige Schule oder differenzierter Schulaufbau; staatliche Regelung der Lehrerausbildung und -anstellung oder völlige Freiheit des Lehrberufs für jedermann; staatsbürgerliche Erziehung für alle Altersstufen der ganzen Bevölkerung, ihre Form und ihr Inhalt; Erziehung zur politischen Mündigkeit als Krönung menschlicher Bildung um des Menschen selbst willen oder Erziehung zur Ausübung politischer Rechte im Interesse des Staatslebens usw." [312]).

Diese Probleme gehören nach unserer Meinung jedoch zu dem Material eines solchen Versuchs. Wir bleiben deshalb so lange in rein historischer Darstellung, bis auch das pädagogische Gedankengut anderer Revolutionsvorgänge, besonders der russischen und der deutschen von 1848 [313]), 1918 und 1933 geprüft worden sind. Deshalb haben wir es uns auch versagt, auffallende Parallelen dieser modernen Revolutionen zu unseren französischen Quellen frühzeitig auszudeuten.

---

[312]) Ebenda Seite 59. Vgl. auch Spranger: der Zusammenhang von Politik u. Pädag. in der Neuzeit. Die dtsche. Schule, Bd. 19.

[313]) Erstes Material bringt G. Lüttgert: „Preußens Unterrichtskämpfe in der Bewegung von 1848", Berlin 1924. Aber er betont weniger die pädagogische als die juristische Seite des Problems.

Alphabetisches Literaturverzeichnis.

A. Quellen.

Babeau, Albert: L'Ecole de Village pendant la Rév., Paris 1881; bringt guten Quellenanhang.

Guillaume, M. J.: Procès-Verbaux du Comité d'Instruction publique; in Documents inédits sur l'Histoire de France, Paris 1889 u. ff. 6 Bände.

Hippeau, Céleſtin: L'Instruction publique en France pendant la Révolution. I. Bd.: Discours et Rapport de Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lanthenas, Romme, Lepelletier, Calès. Lakanal, Daunou, Fourcroy. Paris 1881.
II. Bd.: Débats législatifs, Paris 1883.

Moniteur, Gazette de France: Réimpression, Paris 1843 ff., 31 Bde.

Billaud-Varenne: Rapport fait à la Convention nat. au nom du comité de Salut public, le 1. froréal 1792, abgedr. im Alamanach du Père Gérard 1792.

Calès, Jean-Marie: „De l'éducation nationale", Juli 1793.

Chalotais, Louis René: Essai d'éducation d'Etudes pour la Jeunesse, 1763, Anonym überſetzt, Gött. 1771.

Condorcet: Oeuvres, 12 vol., Paris 1847 49, par M. F. Arago. Für unſer Gebiet beſ. Bd. VII.

Ferlus, Don: Projet d'Education Nationale, présenté à l'Assemblé Nationale le 10 Juillet 1791 et agréé par elle, Paris 1791, Straßburger Sammelbd. zur Geſch. der franz. Rev., Nr. 47 (Rév. Melanges 3).

Mirabeau, Gabriel H. R.: Travail sur l'Education Publique, publié par P. Cabanis, Paris 1791. Impr. nationale.

Mirabeau, Gabriel, H. R.: Karl Friedr. von Badens brieflicher Verkehr mit Mirabeau und Du Pont. Hrsg. v. Karl Knies, I. Bd., 1892.

Matfuſon: Rapport im Directoire im Jahre VI über die Primärſchule von einem Kommiſſar des Direktoriums. Abgedr. in Ztſchr. La Rév. française, Bd. 44, Jhrg. 1903.

Maudru, J. B.: Réflexions sur l'Education, Paris 1792. Abgedr. im Straßburger Sammelbd.

Robespierre: Oeuvres publiés par A. Vermorel, Paris 1866.

Rouſiès, Abbé: et ses vues élémentaires de la Constitution à donner aux Ecoles Nationales. Februar 1792, abgedr. in Ztſchr. La Rév. Française, Bd. 53, Jhrg. 1907, 2, S. 269 ff.

Talleyrand: Observations sur le rapport par T., Paris 1791, suivis d'un Plan d'Instruction primaire nationale, présenté à l'Assemblé Nationale par les Maîtres de Pension de Paris, l'an de l'ère chrétienne 1791.

Thibaudeau, A. C.: Mémoires. 1. Bd. Convention. 2. Bd. Directoire, Paris 1824.

Anonym: „Idées d'un Conservateur en 1807 sur l'Instruction publique." Gazette de France v. 6. 1. 1807 abgedr. in Ztſchr. la Rév. Franç., Bd. 65, Jhrg. 1913, 2.

Anonym: Revolutionäres Handbuch oder moraliſche Gedanken über die politiſche Lage der Völker im Revolutionszuſtand. Paris an IV Du Pont. Ueberſetzt in „Neue Clio", eine Monatsſchrift für die franz. Zeitgeſchichte, 1796, III. Bd. Hsg. v. S. F. Huber.

Buchez et Roux: Histoire parlementaire de la Rév., Bd. I ff. éd. Paris, 1834 bis 1838.
Dort ſind pädag. Diskuſſionen, Auszüge aus Briefen und Zeitſchriften der Zeit abgedruckt.

B. Darstellungen und Einzeluntersuchungen.

Alengry, Franck: Condorcet guide de la Rév. Française. Paris 1904.

Allain: L'enquête Scolaire de 1791/92. In Ztschr. Revue des Questions historiques. Paris 1891, Jhrg. 26, N. S. Bd. VI.

Derf.: L'Oeuvre Scolaire de la Révolution 1789—1802, Etudes critiques et Documents, Paris 1891.

Aulard, A.: Histoire politique de la Révolution Française.

Barth, Paul: Geschichte der sozialpädagogischen Idee, Berlin 1920.

Bloch, Camille: L'Assistance et l'Etat en France à la Veille de la Révolution. Thèse des Lettres, Paris 1908.

Bois, Benjamin: La Vie Scolaire et les créations intellectuelles en Anjou pendant la Rév. Thèse Lettres. Paris 1929.

Boisdé, Victor: L'Enseignement Primaire sous la Rév. Thèse de droit. Paris 1908.

Cahen, Léon: Condorcet et la Rév. Franç. Thèse des Lettres, Paris 1904.

Champion, Edme: J. J. Rousseau et la Rév. Franç., Paris 1909.

Chuquet, Arthur: L'Ecole de Mars, Paris, Plon 1899.

Compayré, Gabriel: Histoire critique des Doctrines de L'Education en France, II Bde., Paris 1879.

Delfau, Albert: Napoléon I. et l'Instruction publique. Thèse de droit, Paris 1902.

Despois, Eugène: Le Vandalisme révolutionnaire, Paris 1868.

Dreyfus-Brisac, Edmond: L'instruction Publique sous la Révol. Ztschr. Revue Internationale de L'Enseignement, 1881, Bd. II, S. 401 ff. u. 531 ff.

Duruy, Albert: L'Instruction publique et la Révol., Paris 1882, guter Quellenanhang.

Duhamel, L.: Les Oeuvres d'Jnstruction Publique dans le district de Carpentras. Ztschr. l'Annuaire administratif historique et statistique de Vaucluse, Avignon 1913.

Espinas, Alfred: La Philosophie sociale du 18^{00} et la Révol., Paris 1898, 4 Vorträge.

Fritz, Théodore: Esquisse d'un systeme complet d'instruction et d'éducation et leur histoire, 3 Bde., Straßburg 1843.

Gallot, André: L'enseignement primaire à la fin de l'Ancien Régime et pendant la Révol.-Thèse de droit, Rennes 1906.

Grimmaud, Louis: Histoire de la Liberté d'Enseignement en France depuis la Chute de l'Ancien Régime jusqu'à nos jours. Thèse de droit, Grenoble 1898.

Groethuysen, B.: Die Entstehung der bürgerlichen Welt- und Lebensanschauung in Frankreich. 2 Bde., Halle 1927.

Hahn, Ludwig: Das Unterrichtswesen in Frankreich mit einer Geschichte der Pariser Universität, Breslau 1848.

Heubaum, A.: Die Geschichte des ersten preußischen Schulgesetzentwurfs 1798—1807, Monatsschrift für höhere Schulen, Jhrg. I, 1902.

Jaffé Grace: Le Mouvement ouvrier à Paris pendant la Rév. Franç., Paris 1926.

Jaurès: Histoire Socialiste de la Révolution.

Joyau, E.: La Philosophie en France pendant la Rév., Paris 1893.

Kühne, Otto: Die Schulideale der franz. Rev., Reins päd. Stud. Jhrg. 47, 1926.

Lallemand, Léon: Histoire des Enfants abandonnés et delassés, Paris 1885.

Lallemand, Paul: Essai sur l'Histoire de l'éducation dans l'Ancien Oratoire de France, Paris 1887.

Lennel, F.: L'Instruction primaire dans le département du Nord pendant la Rév. Thèse des Lettres, Lille, Paris 1909.

Letaconnoux, J.: Les Projets de Réforme scolaire à la fin de l'Ancien Régime, Journal de Psychologie normale et pathologique, Paris, Jhrg. 21, 1924.

Lotheißen, Ferd.: Zur Kulturgeschichte Frankreichs im 17. und 18. Jahrhdt., Wien 1889.

Derſ.: Literatur und Geſellſchaft in Frankreich zur Zeit der Rev., Wien 1872.
Luppé, Alber de: Les Jeunes Filles dans l'Aristocratie et la Bourgeoisie à la fin du 18.00, Paris 1924.
Mann, James: L'Education selon la Doctrine pédagogique de Condillac, Thèse des Lettres, Grenoble 1903.
Mathiez, Albert: La Question sociale pendant la Rév. franç., Paris 1905.
Mesrobian, Avédik: Les Conceptions pédagogiques de Diderot, Thèse lettres, Paris 1913.
Pariſet, Georges: Etudes d'Histoire Révolutionnaire et Contemporaine, 1929. Kurze Bibliographie.
Redslob, Robert: Völkerrechtliche Ideen der franzöſiſchen Revolution, Feſtgabe f. Otto Mayer, 1916.
Rehm, Max: Das Kind in der Geſellſchaft, München 1924.
Roſenſtock, Eugen: Die Europäiſchen Revolutionen, Jena, Diedrichs, 1931.
Reuß, Rod.: Notes sur l'Instruction primaire en Alsace pendant la Rév. Paris et Nancy 1910.
Rouſſelot, Paul: Histoire de l'éducation en France, Paris 1883.
Sagnac, Ph.: L'Enseigenment secondaire avant et pendant la Rév. d'après des travaux récents, Revue d'Histoire moderne et contemporaine, Bd. 18, Paris 1913.
Sauer, Eberhard: Die franz. Revolution von 1789 in zeitgenöſſiſchen deutſchen Flugſchriften und Dichtungen, Forſchungen zur neueren Literaturgeſchichte, 1913, Bd. XLIV.
Schmidt, Adolf: Pariſer Zuſtände während der Rev. von 1789—1800, 3 Teile, Jena 1874.
Sée, Henri: Evolution et Révolution, Paris 1929.
Derſ.: La diffusion des ideés philosophiques à la fin de l'Ancien Régime. Annales Révol. 1923, Bd. 15.
Siegel, E.: Das Weſen der Revolutionspädagogik, eine hiſtoriſch-ſyſtematiſche Unterſuchung an der franzöſ. Revol., Göttinger Studien zur Pädag. 1930, Heft 16.
Théry, A. F.: Histoire de l'éducation en France depuis le 15.00 jusqu'à nos jours. Paris 1861.
Valran, Gaſton: Assistance et éducation en Provence aux 18.00 et 19.00, Paris, Rouſſeau, 1900.
Waelès, Louis: Turgot als Pädagog, Diſſ. Bonn 1901.
Weitſch, Eduard: Politiſche Invaſion, Ztſchr. „Die Erziehung", Jhrg. 6, Heft 12.
Wolff, Maurice: Les Doctrines de l'Education révol. 2. Aufſatz in Faguet: L'Oeuvre sociale de la Rév. Franç., Paris, Fontemoing, 1901.

Außerdem Literatur zu Einzelproblemen in den Anmerkungen.

Lebenslauf.

Am 20. März 1905 bin ich, Käte Rauhut, als Tochter des evangelischen Oberlokomotivführers Wilhelm Rauhut und seiner Ehefrau Martha geb. Meinung in Frankfurt a. d. Oder geboren. Dort besuchte ich das staatliche Heinrich v. Kleist-Lyzeum und anschließend das Oberlyzeum der gleichen Anstalt, bis ich 1925 die wissenschaftliche Reifeprüfung und Ostern 1926 das staatl. Lehramtsexamen bestand.

Meiner sozialpädagogischen Pläne wegen legte ich danach im evang. Kindergärtnerin- und Hortnerinnenseminar in Frankfurt a. O. zu Ostern 1927 das staatl. Kindergärtnerinexamen ab, um hierauf am Städt. Jugendamt Halle ein halbes Jahr als Hortnerin und Fürsorgerin-Praktikantin arbeiten zu können. Gleichzeitig immatrikulierte ich mich an der Universität Halle für das Studium der Pädagogik, Germanistik, Geschichte und Religion. Je ein Semester studierte ich in Marburg und Berlin. Ostern 1929 bestand ich das Ergänzungsexamen in Latein. Am 26. Juli 1933 unterzog ich mich der mündlichen Doktorprüfung.

Meine hauptsächlichen akademischen Lehrer waren die Herren Professoren: Baesecke, Otto Becker, Bultmann, Herzfeld, Kohlmeyer, Lietzmann, Mayne, Menzer, Mommsen, Oncken, F. J. Schneider, Siegmund-Schultze, v. Soden, Spranger und Wilh. Weber.

Ihnen allen, besonders aber Herrn Prof. Menzer, gilt mein Dank an dieser Stelle.

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Straße 14
Spezialdruckerei für wissenschaftliche Werke und Dissertationen